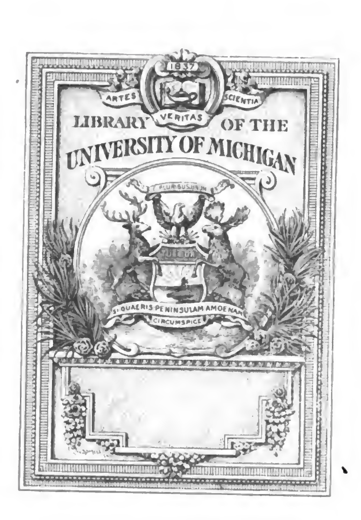
Pädagogische Studien



1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN.

Seminardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1884.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
1884.

Inhaltsverzeichnis

des vierten Bandes.

A. Abhandlungen.

B. Mitteilungen.

C. Rezensionen.

D. Anzeigen.

I.

Zum Lehrplan für Lehrerbildungsanstalten.

Der mathematische Teil.

Von Rektor Horn in Orsoy.

Die Frage, deren Beantwortung in dem Nachstehenden versucht werden soll, ist: „Was sollte der Volksschullehrer auf seinem Bildungswege aus dem Gebiete der Mathematik gelernt haben?" Wo er dies am zweckmässigsten lernt, ob auf einer Anstalt für allgemeine Bildung, oder zum Teil in einer solchen und zum andern Teil in dem Seminar, oder lediglich im Seminar, mag zunächst unerörtert bleiben.

Es handelt sich um die Ausbildung für einen bestimmten Beruf; aus den Anforderungen heraus, die dieser Beruf an seinen Inhaber stellt, wird die Antwort auf die gestellte Frage sich ergeben müssen. Zu den Anforderungen des Volksschullehrer-Berufes gehört 1. die Befähigung zum Unterricht in den Gegenständen, die die volkstümliche Bildung in unserer Zeit umfasst und 2. die Befähigung, das gesamte Schulleben so zu gestalten, speziell auch den Unterricht so einzurichten, dass der Schüler dadurch erzogen werde.

Nach der ersten dieser Anforderungen muss es durchaus im Interesse des Lehrerstandes liegend erscheinen, dass er seine Bildung, soweit dies angeht, an den Stoffen erhalte, die er zu lehren hat. Es ist hiernach nicht allein wünschenswert, dass der Lehrer eine gute Volksschule von der ersten bis zur letzten Stufe besucht habe, sondern dass auch bei seiner weitern Vorbildung für das Lehramt möglichste Rücksicht auf die Stoffe genommen werde, die in der Volksschule zu behandeln sind. Ich denke hierbei an die missliche Lage, in der sich ein Lehrer befindet, der für die einzelnen Lektionen, z. B. in der vaterländischen und biblischen Geschichte, nicht nur eine Präparation in bezug auf die Behandlung seines Stoffes, sondern auch den Stoff selbst sich erst anzueignen nötig hat. Mehr noch denke ich an die Richtung, die eine ernstere und eingehendere Beschäftigung mit den

Stoffen der volkstümlichen Bildung den Gedanken des Lehrers geben würde.

Die Beantwortung der eingangs gestellten Frage wäre ungleich leichter, wenn wir mit dem Lehrplan der Volksschule im reinen wären. Hieran fehlt aber nicht allein sehr viel, es will mir sogar scheinen, als ob die Erreichung des Zieles vielfach auf ganz verkehrtem Wege versucht würde.

Als die dringlichsten Aufgaben, die im Interesse des Volksschullehrplanes zu lösen wären, möchte ich folgende 2 bezeichnen: 1. müsste festgestellt werden, was aus den weiten Gebieten des Umgangs und der Erfahrung, also des Menschen- und Naturlebens in d e n Kreisen unsers Volkes, die keinen weitergehenden Unterricht als den der Volksschule genossen haben, ein allgemeineres Interesse gefunden hat; 2. müssten wir wissen, wie unter normaler Entwickelung das Kind von den ersten Jahren an mehr und mehr in diesen Interessenkreis hineinwächst. — Dass sich bei dieser Untersuchung ergeben würde, dass das volkstümliche Interesse ein in manchem Betracht verschiedenes ist, ein anderes in den rein landwirtschaftlichen Bezirken, ein anderes in den industriellen, ein anderes am Niederrhein als in Thüringen etc., das würde nur darauf hinweisen, dass überhaupt auf einen allgemeingültigen Lehrplan, auf allgemein anwendbare Lese- und Lehrbücher, überhaupt auf eine genau übereinstimmende Gestaltung der deutschen Volksschule muss Verzicht geleistet werden.

Das Mafs des förderlichen Einflusses der Volksschule auf die Gestaltung des Volkslebens hängt, abgesehen von den Künsten des Lesens, Schreibens und Rechnens, die doch auch nur von relativem Wert sind, davon ab, wie weit der Lehrer es versteht, seinen Unterricht an das volkstümliche Interesse anzuknüpfen, dasselbe zu fördern und zu pflegen. Dieses volkstümliche Interesse ist nicht allein, wie die Pädagogik es oft einseitig darstellt, die Hand, die das durch den Unterricht und das Leben Dargebotene freundlich aufnimmt, es ist auch wie eine liebende Mutter, unter deren Pflege und Obhut das Aufgenommene behütet und bewahrt wird und erst zu rechtem Wert gelangt. Mit Recht ist darum gesagt: Das Interesse ist nicht M i t t e l, es zu erzeugen ist Z w e c k des Unterrichts. Soll aber hier nicht illusorischen Zielen nachgejagt werden, so ist sorgfältig zu untersuchen, wofür das Interesse dauernd zu gewinnen ist, und auf diese Frage ist wohl nur dadurch eine genügende Antwort zu erhalten, dass man den Spuren des volkstümlichen Interesses folgt.

Dass der Finfluss des fachmännischen Seminarunterrichts allein nicht ausreicht, zu einer genügenden Berücksichtigung des volkstümlichen Interesses im Unterricht zu bestimmen, das beweisen die Pensenverteilungen und Lehrbücher, die in die Öffentlichkeit treten, zur Genüge. Nur zu oft bekommt man bei der Betrachtung dieser Hülfsmittel den Eindruck, als ob man die Behausung eines Handwerkers nach dem Plan eines fürstlichen Palastes bauen wolle. Will man eine zweck-

mäfsige Handwerkerwohnung herstellen, so genügt es nicht, dafs man die Palastmafse entsprechend reduciert, auf diesen und jenen Raum verzichtet, es muss vielmehr der Plan von Grund aus ein anderer sein; ebenso lassen sich die Lehrstoffe der Volksschule aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten nicht so festsetzen, dafs man die besten systematisch-wissenschaftlichen Hilfsmittel zu Grunde legt, aus besten Kräften den Gang vereinfacht, und ausscheidet, was sich diesem vereinfachten Lehrgang nicht will einfügen lassen. Das erscheint mir als das Hauptverdienst der „Schuljahre von Rein, Pickel und Scheller" und „Dörpfeld's Repetitorien", dafs sie mit dieser verkehrten Maxime entschieden brechen und den Unterricht lediglich nach dem praktischen Bedürfnis zu gestalten suchen.

Nicht allein auf die volkstümlichen Stoffe, auch auf die volkstümliche Betrachtungsweise derselben ist in der Lehrerbildung Rücksicht zu nehmen. Was sich nicht durch die Anschauung erfassen und durch einfache verständige Überlegung, also ohne Anwendung einer umständlichen logischen Entwicklung verstehen lässt, ist nichts für das volkstümliche Interesse. Wenn Ranke in seinen früher neun, jetzt zwölf Büchern preufsischer Geschichte darstellen will, wie Preufsen unter Friedrich dem Grossen neben Frankreich, Österreich, Russland und England als fünfte Grossmacht sich eine Stelle in Europa erwirbt, so schickt er dieser Darstellung einen Bericht über das Werden und Wachsen der preussischen Monarchie voraus, die früher $^1/_3$ des ganzen Werkes umfasste und jetzt die Hälfte desselben einnimmt. Der Historiker sucht die einzelne Persönlichkeit in dem Zusammenhang der Ereignisse zu verstehen; auf das Volk wirkt sie unmittelbar; anekdotenhafte Berichte, Mitteilungen über einzelne Handlungen, die den Charakter seines Helden illustrieren, sind es vornehmlich, denen sich sein Interesse zuwendet. — Bei der Betrachtung des Lebensbildes von Saul oder einer andern biblischen Persönlichkeit, bedauern wir es sehr, dass uns auf so manche Frage in bezug auf die religiösen, politischen, socialen und wirtschaftlichen Verhältnisse von den biblischen Berichterstattern keine Antwort wird; für das volkstümliche Verständnis kommen unsere Fragen fast gar nicht in Betracht; nicht aus den Zeitverhältnissen heraus, sondern im wesentlichen nach eigenem Mafs wird die Persönlichkeit gemessen. — Werfen wir nur einen Blick in Schleiden's Pflanze und ihr Leben, in Rossmässler's Jahreszeiten, besinnen wir uns auf das dem Darwinismus zu Grunde liegende naturwissenschaftliche Interesse, so stehen uns gleich die mannigfachen Beziehungen vor dem geistigen Auge, ohne deren Kenntnis kein Naturkörper kann verstanden werden; für die volkstümliche Betrachtung sind diese Beziehungen entweder gar nicht oder doch nur sehr begrenzt vorhanden. — Die Berechnung der Raute und Rhomboide stützt sich in der systematischen Mathematik auf eine lange Reihe von Sätzen, die der Schüler kennen und gewandt und sicher muss durchlaufen können, wenn er den Satz über die Berechnung des Parallelogramms genügend verstehen soll. Die volkstümliche Berech-

nungsmethode lässt durch Zerlegen und neues Zusammenfügen aus dem schiefwinkligen Parallelogramm ein Rechteck bilden und durch Zerlegen desselben in Quadrate die Grösse bestimmen. Fresenius hat sehr ernstlich auf eine Revision der geometrischen Grundbegriffe gedrungen, und Bolyai einen Weg gezeigt, die ersten Sätze vom Dreieck von der bedenklichen Theorie der Parallelen unabhängig zu gestalten. (cf. Spitz, die ersten Sätze vom Dreieck und die Parallelen.) Doch schon abgesehen hiervon hat der Satz: „Die Summe der Dreieckswinkel ist gleich zweien rechten“ nicht geringe Voraussetzungen. Soll er dagegen volkstümlich behandelt werden, so genügt es, dass drei kongruente Dreiecke so zusammengelegt werden, dass ihre drei Winkelpunkte den Scheitelpunkt gemeinsam haben und die Seiten paarweise zusammenfallen. —

Ähnlich würde sich aus den andern Disciplinen zeigen lassen, dass zwischen der volkstümlichen Betrachtungsweise und der systematisch-wissenschaftlichen wesentliche Unterschiede vorhanden sind.

Wenn nun der angehende Lehrer zunächst in die volkstümliche Betrachtungsweise eingeführt wird, so hat das 1. den schon angeführten Nutzen, dass damit seinem Denken eine seiner spätern Berufsthätigkeit förderliche Richtung gegeben wird; 2. kann auch seiner weitergehenden Bildung ein wesentlicher Dienst damit geleistet werden. Es ist nicht die Mathematik allein, bei der durch ein zu frühes Eintreten der wissenschaftlich-systematischen Behandlung der Bildung des Schülers ein grofser Nachteil erwächst. Soll die wissenschaftlich-systematische Behandlung mit rechtem Erfolg betrieben werden, so mufs der Schüler vor allen Dingen einen möglichst grofsen Besitz an einschlägigen Vorstellungen und dann schon einige Übung im logischen Denken mitbringen; zu beiden kann ihm die volkstümliche Betrachtung der verschiedenen Objekte verhelfen. —

Soll der Lehrer seinen Beruf nicht in blofs handwerksmäfsiger Weise ausüben, so darf man es allerdings mit der vorhin geforderten Einführung in die volkstümliche Bildung nicht genug sein lassen und zwar aus einem dreifachen Grunde.

Auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften ist in den letzten Jahrzehnten tüchtig gearbeitet und auch für den Volksschuldienst reiche Ausbeute gewonnen worden. Namentlich der Herbart'schen Schule sind wir zu grossem Danke verpflichtet. Mit gutem Gewissen kann sich kein Lehrer mehr damit beruhigen, wenn er weifs, wie er seine Schüler schön und richtig schreiben, gewandt rechnen etc. lehren kann; die Frage: Wie ist der Unterricht und das gesamte Schulleben einzurichten, dafs das Kind dadurch erzogen werde? kann nicht mehr von der Tagesordnung abgesetzt werden. Wenn Ziller vor einigen Jahren klagte, „dafs unter zehn Lehrern vielleicht nicht einer das Vaterunser oder einen Gesangbuchsvers verständig memorieren läfst und bei dem gegenwärtigen Zustand der Methodik es vielleicht

gar nicht vermag,"*) so beweist dies allerdings, dafs es auf dem Gebiete der Methodik noch viel zu thun giebt, andererseits aber auch, dafs es an reichlich vorhandenen Hilfsmitteln nicht fehlt, die für die Lösung der Aufgaben nutzbar gemacht werden könnten und sollten. Nun wird zwar niemand daran denken, dafs der Seminarist sich seine Volksschulpädagogik aus den Quellen erwerben solle; aber wenn ihm auch die besten Hilfsmittel zu seiner Einführung in die Schulpraxis zu Gebote gestellt werden, so gehört doch zu deren richtigen Verwertung ein Mafs allgemeiner Bildung, das nach meiner Meinung durchweg zu niedrig geschätzt wird. Es ist allerdings schwerer, ein gutes Schul- und Lehrbuch zu schaffen, als es zu gebrauchen; aber wer es recht gebrauchen will, der mufs doch auch imstande sein, den Gedanken, die den Autor zu diesem Buche geführt, die ihn bewogen haben, das Ganze und seine Teile so und nicht anders zu gestalten, nachzudenken. Wie der Gang den Bach hinauf zu der Quelle führt, so mufs das ernstliche Durchdenken eines jeden pädagogischen Hilfsmittels zu den Grundanschauungen des Gebers führen, und das Denken kommt nicht früher zu einem befriedigenden Abschlufs, als bis es den Quellpunkt erreicht hat. Mag nun auch das Seminar sich in der theoretischen Begründung seiner praktischen Anweisung noch so sehr beschränken, immerhin mufs es seinen Schülern eine Aussicht eröffnen auf den Weg, auf dem sie zu der wünschenswerten tiefern Einsicht gelangen können, und die Schüler müssen imstande sein, diesen Weg zu betreten; und hierzu bedürfen sie einer möglichst intensiven allgemeinen Bildung. Diese aber können sie sich nur durch eine systematisch-wissenschaftliche Beschäftigung mit den für sie wichtigsten Disciplinen erwerben. Wie die wissenschaftlich-systematische Behandlung im Vergleich mit der volkstümlichen ungleich höhere Anforderungen an den Schüler stellt, so ist sie auch geeignet, ungleich Wesentlicheres zu seiner allgemeinen Bildung beizutragen.

Soll 2. der Lehrer für die volkstümliche Behandlung des Schulunterrichts vollaus befähigt sein, so ist es durchaus geboten, dafs er die betreffenden Gebiete auch wissenschaftlich durchgearbeitet habe. Erst hierdurch erhält er für seine Behandlung das allein mögliche Korrektiv, was ihm sonst nahe liegende Fehler und Mifsgriffe meiden lehrt; seine wissenschaftliche Einsicht befähigt ihn, das Wesentliche vom minder Bedeutsamen zu scheiden, das durch den Unterricht Gewonnene richtig zu verbinden und zu ordnen, den Besitz zu ergänzen, wo dies in höherem Interesse wünschenswert erscheint.

Wie sehr die volkstümlichen Vorstellungen eines Korrektivs bedürfen, das zeigen schon die Auffassungen, die für gewöhnlich von den Blattadern, Wurzelblättern, Wurzelausläufern, dem Wurzelstock vorhanden sind. Wer nur unsere Wiederkäuer kennt, könnte das Fehlen der obern Schneidezähne sehr leicht für ein Ordnungsmerkmal halten, was es doch nicht ist. Die Gesetzmäfsigkeit in der Blattstellung

*) Ziller, Jahrbuch f. wiss. Pädag. von 1873 p. 161.

tritt besonders deutlich bei der grofsen Wucherblume (Chrysanthemum leucanthemum) und dem besenartigen Pfriemenginster (Spartium scoparium) hervor. Wer diese Gesetzmäfsigkeit kennt, wird bei der Betrachtung dieser Pflanzen gewifs nicht unterlassen, auf sie aufmerksam zu machen; u. s. w.

Drittens entspricht die systematisch-wissenschaftliche Gestaltung des Unterrichts durchaus dem Bildungsbedürfnis von 15—20jährigen jungen Leuten.

Das preufsische Regulativ vom 1. Oktober 1854 hatte recht, wenn es mit aller Entschiedenheit darauf drang, dafs der Seminarist in das Unterrichtsmaterial der Volksschule eingeführt und er mit der Form vertraut gemacht werde, in der die einzelnen Stoffe in der Volksschule zu behandeln sind. Sehr bedenklich war aber die weitere Bestimmung, dafs der Seminarunterricht sich auf diesen Stoff zu beschränken habe und nur für den Fall diese engen Grenzen überschreiten dürfe, wenn hierzu spezielle Ermächtigung erteilt worden war. Ein Unterricht, der nach Stoff und Form für die Volksschule pafst, kann unmöglich auf das unmittelbare Interesse von gereifteren jungen Leuten rechnen. Wer einen guten Volksschulunterricht genossen hat, der hat aus den verschiedenen Wissensgebieten so viel gelernt, dafs in ihm immer stärker das Bedürfnifs hervortritt, die einzelnen Gebiete für sich zu behandeln, unter voller Berücksichtigung ihrer Eigenart, und die Freudigkeit zum Weiterlernen ist wesentlich davon abhängig, ob diesem Bedürfnis ein Genüge geschieht oder nicht. Dafs dieses Bedürfniss bei unsern Schülern nicht stärker sich ausspricht, daran ist die leidige Form der Examen schuld, die ein Arbeiten nach freiem Interesse den jungen Leuten nicht erlaubt; und dass auch in dem regulativischen Seminar mit Interesse dem Unterricht gefolgt wurde, war entweder in der Liebe zu dem Berufe, für den er vorbereitete, oder darin begründet, dafs der Lehrer es verstand, den einfachen Stoff dem Bedürfnis seiner Schüler entsprecheod zu verwerten. Was läfst sich nicht alles aus dem bescheidensten Pflänzchen, der einfachsten biblischen Erzählung, dem guten Volksschul-Lesestück machen!

Ob dieser Unterricht der Bestimmung des Regulativs entsprach, kann dahingestellt bleiben; besser aber wäre es gewifs gewesen, wenn die Lehrer in der Wahl ihres Stoffes nicht so beschränkt gewesen wären, sondern sie hätten treffen können, wie sie dem Bedürfnis der Seminaristen entsprach.

Es erscheint mir nicht zu schwer, der Rücksicht auf die spätere Berufsthätigkeit und das gegenwärtige Bildungsbedürfnis der jungen Leute gleichmäfsig ein Genüge zu thun. Es mufs z. B. der Lehrer der Volksschule gewifs im Kopfrechnen gewandt sein; er mufs die Aufgaben der bürgerlichen Rechnungsarten in möglichst schlichter Weise zu lösen verstehen. Wenn nun auch einschlägige Übungen anzustellen unerlässlich ist, so folgt daraus doch nicht, dafs sie einen breiten Raum a u s s c h l i e s s l i c h für sich in Anspruch nehmen müssen; sie können

sehr wohl in Verbindung mit arithmetischen Übungen, die der Entwicklungsstufe der Schüler angemessen sind, erledigt werden.

Die richtige Betonung der allgemeinen Bildung wird auch dazu beitragen, dafs der Lehrerstand mehr und mehr die Stellung in der menschlichen Gesellschaft einnehme, die man ihm im Interesse seines Amtes wünschen mufs. Im Interesse seines Amtes; denn damit kann und soll der Lehrer zufrieden sein, wenn er die sociale Stellung einnimmt, die ihm eine gedeihliche Ausübung seines Berufes ermöglicht. Gleich nachteilig für seine berufliche Thätigkeit ist es, wenn der Lehrer in eitelem Dünkel über seinen gesellschaftlichen Stand hinausstrebt, oder wenn ihm die Achtung verweigert wird, die man ihm für eine treue und verständige Ausübung seines schweren Berufes schuldet. Was aber dieser Beruf bedeutet, das wird von der grofsen Menge der Fernstehenden darnach bemessen, welches Mafs allgemeiner Bildung zum Eintritt in denselben gefordert wird.

Über das, was zu den Objekten des volksthümlichen Rechenunterrichts gezählt werden muss, kann eine Übereinstimmung zu erzielen nicht schwer sein. Die vier Spezies mit ganzen Zahlen und Brüchen, die einfache und zusammengesetzte gerade und umgekehrte Regel-de-tri, die Gewinn- und Verlustrechnung, die Zins-, Rabatt-, Gesellschafts- und Mischungsrechung gelten schon lange als bürgerliche Rechnungsarten; die Wechselrechnung, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, einige Sätze von der arithmetischen Progression kommen unter günstigen Verhältnissen wohl noch hinzu.

Als Geheimrat Landfermann einst bei Gelegenheit der Visitation einer Realschule dem Rechenunterricht beigewohnt hatte, brach er in die Worte aus: „Immer Geschäft, immer Geld! Bieten sich nicht auch andere Objekte der Berechnung dar? Dieses einseitige Hervorkehren des Geldes ist geradezu unsittlich.“

Es lässt sich nicht leugnen, dass bei der Abfassung auch der Volksschulrechenbücher die Rücksicht auf die Anforderungen des wirtschaftlichen Lebens sich nur zu oft übermässig geltend gemacht hat. Die Fragen: Welches sind die der reinen Mathematik eigentümlichen Bildungselemente, die dem Volksschüler zugänglich gemacht werden könnten und sollten? Wo und wie kann das Rechnen den andern Unterrichtsgegenständen dienen? sind zu wenig ernsthaft gestellt worden. Durch die Einführung der zehnteiligen Münzen und Mafse stehen die gemeinen Brüche in Gefahr, das Interesse, das sie auch früher nur in beschränktem Mafse fanden, noch weiter zu verlieren. Das Aufsuchen der Quadrat- und Kubikwurzel geschieht vorwiegend nur durch Zerlegen in Faktoren und darum in den meisten Fällen nur annähernd zutreffend; und doch gehört sowohl die Behandlung der Brüche wie der Wurzeln zu den Stoffen, die auch bei der volksthümlichen Behandlung sorgfältige Berück-

sichtigung finden sollten. Weiter würden fast alle Unterrichtsgegenstände, namentlich die Geographie, Geschichte, Naturkunde und Naturlehre durch möglichst intensive Verwertung der Mathematik ebenso gewinnen, wie andererseits diese Dienstleistung auch der Mathematik nicht unbelohnt bleiben könnte.*)

In bezug auf die volkstümliche Geometrie möchte ich auf meinen geometrischen Anschauungskursus verweisen.**) In demselben habe ich gezeigt, wie durch eine Betrachtung der geometrischen Körper: Kugel, Würfel, Ecksäule, Walze, Spitzsäule und Kegel, der geometrischen Flächen: Kreis, Quadrat, Rechteck, Raute, Rhomboide, Parallelogramm, Dreieck, Paralleltrapez, Vier- und Vieleck die im Kinde vorhandenen geometrischen Vorstellungen geklärt, erweitert und zu psychischen Begriffen durchgebildet, wie diese Begriffe in Beziehung gesetzt und geordnet werden können, wie dann das so gewonnene geometrische Vorstellungsmaterial in Konstruktionen und Berechnungen kann angewendet und diese wiederum zu einer vertieften Erkenntnis der geometrischen Flächen und Körper können dienstbar gemacht werden. Ich glaube in dieser Schrift mich sowohl in bezug auf Stoff, wie auf die Art der Behandlung streng in den Grenzen des Gebietes des Volkstümlichen gehalten zu haben; nur an einzelnen Stellen erschien mir ein Überschreiten derselben im Interesse der allgemeinen Bildung des Schülers geboten.

Was von diesen Stoffen zweckmäſsig für den Anfang der Vorbildung für das Lehramt sollte gesetzt werden, was besser später eine Stelle findet, kann hier unerörtert bleiben; jedenfalls ist Sorge zu tragen, dass der Lehrer in ihnen heimisch ist.

Das Gebiet, dem das volkstümliche Rechnen, die volkstümliche Geometrie ihr Material entnehmen, soll der Lehrer auch in wissenschaftlich-systematischer Behandlung kennen lernen. Hiernach würden also zu behandeln sein:

A. Aus dem Gebiete der Arithmetik:

1) Die 4 Spezies mit absoluten, mit positiven und negativen Werten und ihren Verbindungen in Summen, Differenzen und Aggregaten;
2) Die Potenzen und Wurzeln;
3) Die Kennzeichen der Teilbarkeit der Zahlen; Aufsuchen des gemeinsamen Divisors und Dividuus:
4) Die Verhältnisse;
5) Die arithmetischen Proportionen und Progressionen;
6) Die geometrischen Proportionen;
7) Logarithmen;
8) Gleichungen 1. Grades mit einer und mehreren Unbekannten;
9) Gleichungen 2. Grades (reine und gemischte quadratische Gleichungen). (Wünschenswert wäre auch wohl einiges von den Kettenbrüchen.)

*) Vgl. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, p. 77 ff.
**) Horn, Geometrischer Anschauungskursus. Essen, Bädeker.

B. Aus dem Gebiete der Geometrie:

1) Die Linie [Gestalt, Gröfse (Messen), Richtung (Winkel) und Lage];
2) Die Figur im allgemeinen (Seiten, Winkel, Diagonalen, die mögliche Lage zweier Kreise als Grundlage der Konstruktion);
3) Das Dreieck [Konstruktion, Kongruenz, Abhängigkeit von Seiten und Winkeln, die verschiedenen Arten und deren Konstruktion und Kongruenz);
4) Das Parallelogramm (Sätze, die sich aus dem Begriff des Parallelogramms über Seiten, Winkel und Diagonalen ergeben; die verschiedenen Arten und deren Konstruktion);
5) Berechnung der Dreiecke und Parallelogramme;
6) Bestimmung der 3. Seite eines Dreiecks aus 2 gegebenen mit Hülfe der Projektion (die 3. Seite liegt einem rechten, spitzen oder stumpfen Winkel gegenüber);
7) Viereck und Vieleck (Gröfse der Winkel, Konstruktion, das Paralleltrapez, Berechnung);
8) Ähnlichkeit der Figuren (Teilung der geraden Linie, Ähnlichkeit der Dreiecke, der Figuren überhaupt);
9) Kreis und regelmässige Figur (Radius, Sehne, Sekante und Tangente und die von ihnen gebildeten Winkel und Strecken; regelmäfsige 4-, 8-, 6-, 3- und 10ecke im Kreise und um den Kreis);
10) Verwandlung und Teilung der Figuren, bes. des Dreiecks;
11) Der Würfel;
12) Die Ecksäule;
13) Die Walze;
14) Die Spitzsäule;
15) Der Kegel;
16) Die Kugel;
17) Die regelmäfsigen geometrischen Körper;
18) Berechnung unregelmäfsiger Körper und einiger Gefäfse.

Wer bei diesem Pensum an den Raum denkt, den die vorgeschlagenen Stoffe in den arithmetischen und geometrischen Lehr- und Übungsbüchern einzunehmen pflegen (Heis etc.), der könnte billig fragen, woher die Zeit kommen solle, eine solche Aufgabe zu lösen, ohne die andern Unterrichtsgegenstände zu schädigen. Dem gegenüber sei gesagt, dafs ich an diese Lehr- und Übungsbücher gar nicht gedacht habe. Diese bilden eine Vorstufe für die höhere Mathematik, sollen ihr einen sichern Grund legen; deshalb mussten sie manches aufnehmen, was der angehende Lehrer der Volksschule, der einen ganz andern Zweck verfolgt, kann ruhig auf sich beruhen lassen. Für ihn ist es zunächst wichtig, dafs er die Aufgaben des volkstümlichen Rechnens, der volkstümlichen Geometrie auf ihren mathematischen Ausdruck zu bringen und hiernach zu lösen versteht, dafs er im Rechnen zu den Aufgaben mit besondern solche mit allgemeinen Werten zu bilden weiss und umgekehrt, dafs er sich bei der einzelnen Aufgabe stets klar

ist über die Stelle, die sie im mathematischen System einnimmt. (Die Schwierigkeit der Lösung mancher Aufgaben aus der Gesellschaftsrechnung beruht darin, dafs bald dieser, bald jener Satz aus der Proportionslehre zur Anwendung kommt. Die Aufgaben über das spezifische Gewicht gehören bald in das Kapitel von der Proportion, bald in das von den Gleichungen. Zur Erzielung einer gröfsern Sicherheit muss es sich empfehlen, dafs der Lehrgang auch der Volksschule sich nicht allein nach den Rechnungsarten, sondern auch nach der arithmetischen Verwandschaft der Aufgaben richtet.)

Die Behandlung der arithmetischen und planimetrischen Kapitel in der hier angedeuteten Beschränkung macht keine Schwierigkeit; anders ist es bei den stereometrischen. Hier ist es nicht möglich, den einzelnen Sätzen die breite Grundlage zu schaffen, die ihnen in den stereometrischen Lehrbüchern gegeben wird; es handelt sich vielmehr darum, sie aus der Planimetrie hinreichend zu begründen, ohne auf die Lage der Linien verschiedener Ebenen und der Ebenen gegen einander weiter einzugehen, als dies durch eine einfache Erklärung möglich ist.

Im folgenden möchte ich kurz andeuten, wie ich, abgesehen von den Übungs- und Anwendungsaufgaben, die Körper behandle, und zugleich an die Leser die Bitte richten, falls sie einen zweckmäfsigeren Weg wissen, denselben mitteilen zu wollen. *)

1. Der Würfel. Herstellung desselben aus Pappe. Wie kann man ihn sich durch Bewegung der Grundfläche entstanden denken? Stellung der Flächen zu einander. Vergleichung der Flächenachse, Kantenachse und Eckenachse nach Gröfse und Richtung. Das Kubikcentimeter. Zerlegung eines Würfels von 3, 4 etc. cm Kantenlänge in ccm. Zusammenstellung eines ccm aus Würfeln von $^1/_2$, $^1/_3$, etc. cm Kantenlänge. Inhalt des Würfels; Bestimmung eines Würfels, dessen Kante, Eckenachse, Oberfläche, Inhalt etc. zur Kante etc. eines gegebenen in einem bestimmten Verhältnisse steht.

2. Die Ecksäule. a) Die gerade. Herstellung einer nach Grundfläche und Höhe bestimmten Ecksäule aus Pappe. Wie kann man sich die Ecksäule durch Bewegung der Grundfläche entstanden denken? Was ist von den Seitenflächen nach Gestalt und Gröfse zu sagen? Was von den Schnittflächen, die a) parallel, b) nicht parallel der Grundfläche, c) parallel einer Seitenkante liegen?

b) Die schiefe. Wie fertigt man eine vierseitige schiefe Ecksäule an? Wie müsste die Grundfläche bewegt werden, wenn sie den Raum dieser Ecksäule durchlaufen sollte? Gestalt und Grösse der Seitenflächen, der parallel der Grundfläche und einer Kante liegenden Schnittfläche.

c) Berechnung der Ecksäule. Grundsatz: Körper von gleicher Grundfläche und gleicher Höhe sind gleich, wenn sie in allen Schnitt-

*) Es versteht sich von selbst, dafs die Schüler nach Vorzeigung eines Körpers zunächst angeben, wo sie denselben schon gesehen und kennen gelernt haben.



flächen, die in gleichem Abstand von der Grundfläche parallel derselben durch die Körper gelegt werden, gleich sind.

Lehrsatz I. Gerade Prismen von gleicher Grundfläche und gleicher Höhe sind gleich. (3- und 4seitige Prismen.)

Lehrsatz II. Die schiefe Ecksäule ist gleich einer geraden, mit der sie in Grundfläche und Höhe übereinstimmt.

Lehrsatz III. Prismen von gleicher Grundfläche und Höhe sind gleich.

Lehrsatz IV. Der Inhalt eines 4seitigen geraden Prismas ist gleich dem Produkt aus der Anzahl der Flächeneinheiten der Grundfläche und der Längeneinheiten der Höhe. (Beweis durch Vergleich mit dem Würfel.)

Lehrsatz V. Der Inhalt eines jeden Prismas ist gleich Grundfläche mal Höhe.

3. Die Walze. a) Die gerade. Wie stellt man eine bestimmte gerade Walze her? Wie kann man sie sich aus der Bewegung 1) der der Grundfläche, 2) einer durch die Achse gelegten Schnittfläche entstanden denken? Inhalt der Grund- und gekrümmten Oberfläche. Schnittflächen, die 1) parallel der Achse, 2) parallel, 3) nicht parallel der Grundfläche durch die Walze gelegt werden. Die Ellipse und ihre Berechnung.

b) Die schiefe. Wie kann man sie sich entstanden denken? Warum lässt sie sich nicht herstellen? Was ist von Gestalt und Gröfse 1) der Grundfläche, 2) der gekrümmten Oberfläche; 3) der Schnittflächen zu sagen, die a) parallel der Grundfläche, b) parallel der Achse liegen?

c) Der Normal- und Wechselschnitt bei der Walze.

d) Berechnung der Walze. Vergleichung der Walze mit der Ecksäule.

Lehrsatz: Der Inhalt einer Walze ist gleich dem Produkt aus Grundfläche und Höhe.

4. Die Spitzsäule. Herstellung einer regelmäfsigen 3- und 4seitigen Spitzsäule aus Pappe. Gröfse der Grund- und Steinflächen. Die leichter bestimmbaren Schnittflächen. Schwierigkeit der Herstellung unregelmäfsiger Spitzsäulen. Berechnung der Spitzsäule.

Lehrsatz I. Alle Schnittflächen, die parallel der Grundfläche durch eine Pyramide gelegt werden, sind ähnlich der Grundfläche.

Lehrsatz II. Die parallel der Grundfläche durch eine Pyramide gelegte Schnittfläche verhält sich zur Grundfläche der Pyramide, wie das Quadrat einer Kante (oder der Höhe) der abgeschnittenen Pyramide zum Quadrat der gleichgelegenen Kante (der Höhe) der ganzen Pyramide.

Lehrsatz III. Bei Pyramiden, welche in Grundfläche und Höhe übereinstimmen, sind die in gleichem Abstande von der Grundfläche parallel derselben gelegten Schnittflächen gleich.

Lehrsatz IV. Pyramiden von gleicher Grundfläche und Höhe sind in ihrem Inhalte gleich.

Lehrsatz V. Pyramiden von gleicher Höhe verhalten sich wie ihre Grundflächen.

Lehrsatz VI. Schneidet man von einer Pyramide parallel der Grundfläche eine Pyramide ab, so verhält sich die abgeschnittene kleinere Pyramide zu der ganzen wie die Kuben ihrer Höhen oder zweier gleichgelegener Kanten.

Erklärung: Jeder Würfel lässt sich in 6 Pyramiden teilen, die mit ihm in der Grundfläche übereinstimmen, und deren Höhe gleich der halben Kante des Würfels ist. Der Inhalt dieser Pyramide ist also gleich Grundfläche mal Höhe getheilt durch 3.

Lehrsatz VII. Der Inhalt einer jeden Spitzsäule ist gleich Grundfläche mal Höhe geteilt durch 3.

5. Der Kegel. a) der gerade. Herstellung. Entstehung durch Drehung eines rechtwinkeligen Dreiecks um eine Kathete. Wovon hängt das Verhältnis der Höhe zur Grundfläche ab? Inhalt von Grundfläche und Mantel.

Lehrsatz I. Alle Schnittflächen, die durch die Achse eines geraden Kegels gelegt werden, sind kongruente gleichschenklige Dreieke, in denen die Achse Mittellinie ist.

Lehrsatz IIa. Alle parallel der Grundfläche gelegten Schnittflächen sind Kreise.

Lehrsatz IIb. Diese Kreise verhalten sich wie die Quadrate ihrer Abstände von der Spitze. (Parabel und Hyperbel für die Zeichenstunde.)

b) Der schiefe Kegel. Warum ist die Herstellung so schwierig? Wie könnte man ihn sich entstanden denken? Wie würden die für den geraden Kegel ausgesprochenen Lehrsätze für den schiefen lauten? Der Wechselschnitt.

c) Berechnung des Kegels. Der Kegel verglichen mit der Pyramide.

Lehrsatz III. Der Inhalt eines Kegels ist gleich Grundfläche mal Höhe geteilt durch 3.

6. Der abgestumpfte Kegel und die abgestumpfte Pyramide. Entstehung derselben. Aufsuchen ihrer Ergänzung. Der Mantel des abgestumpften Kegels.

Lehrsatz I. Der Inhalt einer abgestumpften Pyramide ist gleich dem Produkt, welches man erhält, wenn man die Summe der beiden Grundflächen, vermehrt um die mittlere geometrische Proportionalfläche, mit $^1/_3$ der Höhe multipliziert.

Lehrsatz II. Der Inhalt der krummen Oberfläche eines geraden abgestumpften Kegels mit parallelen Grundflächen ist gleich dem doppelten Produkte aus dem Abstand der Grundflächen und dem Abstand einer die Peripherien der Grundflächen auf dem kürzesten Wege verbindenden Seitenlinie von dem Mittelpunkte des Kreises, in dem 2 gegenüberliegende Seitenlinien Sehnen sind, mal $^{22}/_7$. (Der Satz ist notwendig für Lehrsatz IV der Kugel. Seine

Fassung behagt mir gar nicht; ich weifs sie aber noch nicht zu verbessern.)

7. Die Kugel. Wie kann man sie sich entstanden denken?

Lehrsatz I. Jede Durchschnittsebene der Kugel ist ein Kreis. (cf. Koppe p. 68)

Lehrsatz II. Der Inhalt einer Halbkugel ist $^2/_3$ des Inhalts eines Cylinders, dessen Höhe gleich dem Halbmesser und dessen Grundfläche gleich dem gröfsten Kreise der Kugel ist.

Lehrsatz III. Die Oberfläche einer Kugel ist 4 mal so grofs wie die in der Kugel vorhandene gröfste Kreisfläche. Kugelscheibe, Kugelzone.

Lehrsatz IV. Die Gröfse jeder Kugelzone wird gefunden, wenn man den Umfang der Kugel mit dem Abstand der beiden parallelen Flächen (der Höhe der Kugelscheibe) multipliziert.

Wie läfst sich hiernach a) die Oberfläche, b) der Kubikinhalt der Kugel berechnen? Kugelausschnitt, Kugelabschnitt, Kugelmütze.

Lehrsatz V. Der Inhalt eines Kugelabschnittes ist gleich dem Produkte aus dem Quadrat der Höhe multipliciert mit dem um die Höhe verminderten 3fachen Radius der Kugel mal $^{22}/_7$ geteilt durch 3. (cf. Schürmann p. 113.)

8. Die regelmäfsigen geometrischen Körper. Warum können nur 3, 4 und 5ecke zur Bildung eines regelmäfsigen Körpers verwandt werden? Die Entstehung des regelmäfsigen 4, 6, 8, 12 und 20flachs.

9. Berechnung unregelmäfsiger Körper und einiger Gefäfse. Nach dem verdrängten Wasser und dem Gewichte; die verschiedene Berechnung des Inhaltes eines Eimers, Fasses etc. (nach den vorhergehenden §§).

Die Rücksicht auf die allgemeine Bildung des Lehrers macht zunächst eine möglichst sorgfältige Behandlung des Pensums nach den Formalstufen nötig. In der Natur des Unterrichtsgegenstandes liegt es begründet, dafs bei der Behandlung der einzelnen Aufgaben und Sätze besonders streng darauf gehalten werden mufs, dafs den Anforderungen des logischen Denkens ein Genüge geschehe, dafs ferner der Schüler sich stets des systematischen Zusammenhangs des Gelernten bewufst bleibe, und dafs es an Anwendung nicht fehle. In Bezug auf letztere werden sich, abgesehen von den Anwendungen in andern Wissensgebieten, namentlich Konstruktionsaufgaben empfehlen. Sowohl durch die Fehlversuche zur Lösung solcher Aufgaben wie durch das Auffinden des richtigen Weges erhält der Schüler immer neues Licht über die Eigenart der Figuren; er wird veranlafst, was er über dieselben weifs, daraufhin zu besehen, was es ihm zur Lösung zu leisten vermag; sind seine Bemühungen öfters von Erfolg gekrönt, so dafs er also ohne besondere Hülfe mehrmals zum Ziele gekommen ist, so wird er mit erhöhtem Interesse für die Geometrie erfüllt werden.

Nichtsdestoweniger möchte ich einer ausgedehnteren Behandlung der Konstruktionsaufgaben wie überhaupt der Planimetrie nicht das Wort reden, und zwar deshalb nicht, um Zeit für die Behandlung der Goniometrie und der Elemente der Trigonometrie zu gewinnen.

Wird der planimetrische Unterricht richtig erteilt, so mufs er immer wieder Fragen erwecken; darunter sind nicht wenige, auf die erst die Trigonometrie eine Antwort hat. In jedem Dreieck steht dem gröfsern Winkel die gröfsere Seite gegenüber. Aber welches ist dies Abhängigkeitsverhältnis? Ein Dreieck ist durch 2 Seiten und den eingeschlossenen Winkel, durch eine Seite und 2 daranliegende Winkel, durch 2 Seiten und den Gegenwinkel der gröfsern Seite bestimmt. Wie ist es aber hiernach zu berechnen? Verhalten sich 2 Bogen eines Kreises wie 1 : 2, so verhalten sich ihre Sehnen nicht so. Wie verhalten sie sich? U. s. w. Es ist durchaus zu wünschen, dafs der Schüler zu diesen Fragen komme; ebenso aber auch, dafs er die Antwort finden lerne. Geschieht dieses nicht, so fehlt seinem Verständnis nicht nur ein wesentliches Moment; er steht auch in Gefahr, dass sein Interesse darunter leide.

Wie die Trigonometrie manche von der Planimetrie angeregte Fragen zur Erledigung bringt, so gewährt sie auch neue und höhere Gesichtspunkte, die nicht verfehlen werden, dem sonst schon bekannten Gebiete neues Interesse zuzuwenden.

Bei einer lediglich planimetrischen Behandlung des Dreiecks müssen die Vorstellungen von den Winkeln und darum auch von den Dreiecken selbst sehr unbestimmt bleiben. Ebenso ist es durchaus nicht zu verwundern, dass es ziemlich gleichgültig erscheint, wie die Seiten eines schiefwinklichen Parallelogramms von einander abweichen, so lange man nur weiss, dass sein Inhalt durch Grundlinie und Höhe bestimmt ist. Die Trigonometrie thut einen sehr dankenswerten Dienst, wenn sie die Aufmerksamkeit auf den Winkel lenkt, da er in der Planimetrie unmöglich zu seinem Recht kommen kann. Schon die Sätze über die Abhängigkeit der trigonometrischen Functionen von einander lassen es erkennen, wie sehr der Winkel geeignet ist, bei der Bestimmung eines Dreiecks zu dienen. Die ersten Sätze über die Funktionen zusammengesetzter Winkel $\left[\sin(a+b),\ \sin 2a,\ \sin(a-b),\ \sin\frac{a}{2}\ \text{etc.}\right]$ zeigen die Möglichkeit, die Funktionen eines jeden Winkels aus den bekannten der Winkel von 45, 30 und 36° zu bestimmen.

Es ist ein nur einseitiges Interesse, welches die Planimetrie für das Dreieck wecken kann, soll es ein volles und ganzes werden, müssen die Elemente der Trigonometrie hinzukommen.

Dann möchte ich für dieselben noch anführen, dass jedes über das Elementarste sich erhebende Lehrbuch der Physik, Mechanik, der Feldmesskunde die Kenntnis derselben voraussetzt. Wer also wünscht, dass der Lehrer in diesen Disciplinen sich soll umsehen können, wird

auch die Elemente der Trigonometrie in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten mit aufnehmen müssen.

Aber machen sie nicht zu hohe Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Lehramtsaspiranten?

Die Elemente, die hier gemeint sind, verlangen zu ihrem Verständnis und ihrer Aneignung nicht mehr, als die Planimetrie auch. Die Goniometrie ist nichts anderes als ein für den Schüler höchst interessantes Gebiet für die Anwendung der Sätze von der Ähnlichkeit der Dreiecke. Die wenigen Sätze aus der ebenen Trigonometrie fordern nur noch einige Bekanntschaft mit der Arithmetik, die aber durchaus nicht über den Kreis dessen hinausgeht, was auch sonst schon gefordert wird.

Auch an die Zeit werden keine sonderlichen Ansprüche gemacht.

Wie es bei den Logarithmen nicht darauf ankommt, dass der Lehrer dieselben für die verschiedenen möglichen Rechnungen angewandt habe, sondern nur darauf, dass er es weiss, wie der Logarithmus entsteht, was er in der Mathematik bedeutet, wie er speziell zu der Zinseszins- und Rabattrabatttabelle des Schulrechenbuches etc. ist verwandt worden: so handelt es sich auch bei der Trigonometrie nicht darum, dass der Lehrer die Rechnungen der Ingenieure, Feldmesser etc. kennen lerne, sondern lediglich darum, dass diese Disciplin für seine mathematische Bildung den ihr entsprechenden Beitrag liefere, und, indem sie das Wesen des Dreiecks durchsichtiger macht, dazu beitrage, ihn in dem Gebiet seiner Berufsarbeit recht heimisch zu machen. Dazu reichen die Hauptlehren der Goniometrie und wenige Sätze der ebenen Trigonometrie aus.

Folgende Stoffe möchte ich vorschlagen:

A. Goniometrie.

1) Erklärung über die trigonometrischen Linien und Funktionen (dargestellt im Kreise wie bei Kambly; der Winkel ist ein spitzer).
2) Abhängigkeit der trigonometrischen Funktionen eines Winkels von einander.
3) Berechnung der Funktionen eines Winkels von 30, 45, 60 und 18°.
4) Wie gestalten sich die Funktionen für den rechten und stumpfen Winkel?
5) Funktionen zusammengesetzter Winkel. Wie gross sind sin und cos, wenn ein Winkel a) gleich der Summe b) der Differenz zweier Winkel, c) das zwei- und dreifache, d) die Hälfte eines gegebenen Winkels ist? Wie die von der Planimetrie gestellten Fragen zu erledigen sind, so ist ferner zu zeigen, dass sich die Funktionen jedes Winkels schon aus den vorhin berechneten bestimmen lassen; dann ist noch auf die Sätze besondere Rücksicht zu nehmen, die bei den folgenden trigonometrischen Lehrsätzen vorausgesetzt werden müssen.

B. Ebene Trigonometrie.

I. Das rechtwinkelige Dreieck.
1) Darstellung von sin, cos, tang und cot der beiden spitzen Winkel durch Quotienten der Dreiecksseiten.
2) Darstellung einer Seite durch eine Winkelfunktion und eine zweite Seite.
3) Berechnung des Dreiecks a) durch eine Kathete und einen spitzen Winkel, b) durch die Hypotenuse und einen Winkel.
4) Berechnung a) einer Kathete, b) der Hypotenuse aus dem Inhalte und einem spitzen Winkel.
5) Betrachtung der Dreiecke, in denen ein Winkel a) 9, b) 18, c) 27, d) 36, e) 45° gross ist. (cf. Lindner, das A B C der Anschauung, Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik III 1871.)

II. Das gleichschenklige Dreieck und die regelmässige Figur. (Warum bestimmt das rechtwinklige Dreieck auch sie?)

III. Das ungleichseitige Dreieck.
1) Das Abhängigkeitsverhältnis der Seiten- und Gegenwinkel. Bestimmung der beiden andern Seiten aus einer Seite und den Winkeln. Der Sinussatz.
2) Bestimmtsein des Kreises durch eine Seite des eingeschriebenen Dreiecks und ihren Gegenwinkel.
3) Bestimmung der beiden nicht gegebenen Winkel aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel. Der Tangentialsatz.
4) Bestimmung der dritten Seite aus den vorstehend gegebenen Stücken. Der Projektionssatz.
5) Bestimmtsein der Winkel aus den gegebenen drei Seiten. Der Cosinussatz.
6) Berechnung des Dreiecks.

II. Mitteilungen.

I. Antwort auf die Anfrage von H. Winzer in Heft II. 1883 der „pädagogischen Studien."

Von F. Junge in Kiel.

In dem II. Heft dieser Zeitschrift Jahrgang 1883 findet sich eine Anfrage von H. Winzer, die sich auf den „Stoff zu einer Präparation über das „Eichhörnchen" im I. Heft 1883 bezieht. Herr W. wünscht Auskunft von „zuständiger Seite;" die Anfrage wird an mich gerichtet sein, da ich der Verfasser jenes Artikels bin. Meine Antwort erfolgt allerdings spät; teils haben verschiedene Umstände, deren Umgestaltung nicht in meiner Macht lag, dieselbe verzögert, teils

ist sie absichtlich zurückgehalten. Ich hatte damals begonnen, eine Reihe von Artikeln in den „Deutschen Blättern“ von Mann-Langensalza zu veröffentlichen, und diese sollte erst zum Abschluss gebracht werden, damit ich auf diese Arbeiten verweisen könne, damit dieselben die konkrete Grundlage für eine etwaige Diskussion erweitern könnten. Denn „Eichhörnchen“ so wenig wie „Katze, Fledermaus, Beuteltiere,“ oder wie „Rosskastanie“ erheben den Anspruch für formell mustergültig durchgearbeitete Präparationen zu gelten; sie geben eben nur Stoff zu Präparationen und sollen vor allen Dingen zeigen, zu welchen sachlichen Betrachtungen ein vorliegendes Objekt veranlasst, resp. veranlassen kann. Da ist eine Verständigung dann leichter möglich, je mehr dergleichen „Präparationen“ vorliegen. Die ganze Tendenz leuchtet klarer hervor, und um diese handelt es sich hier*).

Ich will Einzelbetrachtung, eingehende Einzelbetrachtung, und trete somit in bewussten Gegensatz zu der Richtung, welche summarische Gruppenbeschreibung liefert. Ich will nicht blofs Naturbeschreibung, sondern Naturgeschichte oder Naturbetrachtung, oder, wie andere den Ausdruck vorschlagen, nicht Naturkenntnis, sondern Naturerkenntnis, und trete mithin auch in Gegensatz zu der vielfach als hergebrachte Methode geübten Weise, nach welcher eine grosse Zahl Einzelwesen nach ihren systematischen Merkmalen beschrieben werden. Ich verlange: es sollen in der Betrachtung „Erklärungen und Spekulationen“ vorkommen, resp. veranlasst werden. Die Erörterung der **ursächlichen** Verhältnisse gerade giebt einem derartigen Unterricht einen specifischen **Vorzug vor der beschreibenden Weise.**

Alles was sich für Naturbeschreibung anführen lässt, gilt auch für Naturgeschichte (wie ich sie betrieben wissen will), denn ohne genaue Auffassung der Form kann ich auch nicht auskommen. Aber ich setze Körperform und Lebensform, Organ und Thätigkeit unmittelbar in ursächliche Beziehung. Damit stelle ich mich nicht nur auf den Boden der heutigen Naturforschung, sondern auch auf den der volkstümlichen Naturbetrachtung, die sich schon in dem „Warum?“ des Kindes ausspricht. Ich komme also dem vorhandenen kindlichen **Interesse** entgegen, und kann um so sicherer sein, das Kind mit ganzer Seele beim Unterricht zu haben (Herr W. unterschätzt dieses Moment ja auch nicht). Hiermit zusammen hängt folgender Umstand. Wie das Gesetz der Erhaltungsmässigkeit als Tendenz einer jeden Naturbetrachtung auf jeder Unterrichtsstufe zugrunde liegen kann — natürlich muss der Stoff darnach ausgewählt sein — so ist es schon den alten Naturbeobachtern entgegen getreten: Aristoteles schon hat es dem Wesen nach gekannt. Sollte ein derartiger Unterricht, dessen Fortschritt sich auf nach und nach erfolgende Erkenntnis der Gesetze des organischen Lebens stützt, sich nicht zusammenfügen lassen mit einem Unterricht, der sich an die Kulturgeschichte anschliesst? Ich werfe diese Frage hier nur hin, ohne für eine bejahende Antwort eintreten zu wollen.

Ferner, wenn ich, wie im „Eichhörnchen“,**) Organ und Leben in steter Wechselbeziehung betrachte, so hat das Kind fortwährend das Bewusstsein, dass es mit einem Lebwesen zu thun hat; beschreibe ich aber erst das Tier und spreche dann darüber, dass es im Walde lebt, springen und klettern kann, sich von Nüssen nährt etc., so ist es nicht anders, als wenn ich zunächst durch systematische Zergliederung das Leben heraustreibe, und ihm dafür später automatisches Leben mitteile.

Dass das durch derartige Naturbetrachtung im Zögling angeregte Interesse Aussicht auf Dauer hat, ist von H. W. anerkannt. Diese Aussicht ist um so sicherer, als der Zögling durch fortgesetzte Anleitung zu denkenden Betrachtungen bestimmte Gesichtspunkte für eigene derartige Betrachtungen gewinnt, und er kann seinem Interesse genügen, da immerhin Stoff genug zu Beobachtungen übrig bleibt und Bücher zu bestimmen etc. überhaupt Hülfsmittel nicht erforderlich sind. Ein paar aufmerksame Augen stehen ihm immer

*) Vgl. Scheller „Über die Grundtendenz etc.“ im 3. Heft 1883.
**) S. Pädagog. Studien 1883, Heft 1.

zur Verfügung, selbst bei mancher Arbeit. Dies ist ein Grund, der meine Betrachtungsweise erst recht für die Volksschule zu empfehlen geeignet erscheint. Und nun denke man sich ein Elternpaar, das in seiner Kindheit systematischen Unterricht genossen hat, das also recht viele Pflanzen und Tiere beschrieben hat — sollte es mit seinen Kindern in ähnlicher Weise über die Naturdinge sprechen, selbst wenn noch Namen und Bezeichnungen bei der Hand wären? Anders, wenn ich sie unterrichte. Ich lehre weniger **Wissen,** desto mehr **Können,** und letzteres geht nicht so leicht verloren.

Ein weiterer Vorzug, wenn ich „Erklärungen und Spekulationen bringe" vor der blossen Naturbeschreibung liegt in dem Umstande, dass die Kinder zu **vielseitigem Denken** angehalten werden. Nach anderer Weise beschränkt sich die Denkthätigkeit wesentlich auf die Vergleichung der Formen, um die systematischen Merkmale zu gewinnen. Ohne Vergleichung der Formen kann ich auch nicht fertig werden, wie ein auch nur oberflächlicher Blick in den Pensenplan („Deutsche Blätter" 1883 No. 32—34) lehrt. Aber einmal müssen die ursächlichen Verhältnisse zwischen Aufenthalt, Organisation und Leben schon bei Betrachtung jedes Einzelwesens erfasst werden; wenn dann aber mehre Einzelwesen verglichen werden, so muss solches nach allen drei Beziehungen geschehen, und aus diesen Vergleichungen werden Schlüsse gezogen: Veränderte Lebensbedingungen zwingen zu einem veränderten Leben — in wie weit muss es modifiziert sein? Ein verändertes Leben setzt veränderte Lebensbedingungen voraus — welche? U. s. w.

Wenn so das Leben stets in Betracht gezogen wird, so hat man öfter Gelegenheit, auf den Menschen hinzuweisen; dann lernt das Kind Aehnlichkeiten selbst des Pflanzenlebens mit seinem eigenen Leben finden — aber nur auf Grund des Naturgesetzes, damit man nicht in Faseleien verfalle. So wie also einerseits einer **sinnigen Naturbetrachtung** Bahn gegeben wird, so wird andrerseits das Naturleben dem Menschen nahe gebracht und er lernt **es achten und schonen**. Dasselbe wird erreicht durch jede Einzelbetrachtung, welcher das Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit zugrunde liegt: das Wesen erscheint als ein wohldurchdachtes Kunstwerk voll innerer Harmonie.

So unbestreitbar schon nach den vorstehenden Ausführungen (sie liessen sich noch vermehren) diejenige Naturbetrachtung, welche Erklärungen und Spekulationen einschliesst, vor der Naturbeschreibung den Vorzug verdient, so wird ihr eigentümlicher Wert doch erst dann voll erkannt werden, wenn wir erwägen, wie sie es vermag, **„den Zögling auf die Kulturstufe der Gegenwart zu erheben."** *)

Die Welt bildet eine Einheit. Das ist die Voraussetzung aller Naturforschung, auf welche z. B. Newton seine Gesetze berechnete; und diese Voraussetzung immer fester und fester zu gründen durch Erkenntnis neuer Wahrheiten, ist das Ziel der heutigen Naturforschung. A. Humboldt zuerst hat durch seinen Kosmos die Thore zu einer einheitlichen Weltanschauung geöffnet. Andere folgten ihnen. Wenn nun „der Grofsmeister der Naturwissenschaft" es nicht verschmähete, von seiner wissenschaftlichen Höhe herunter zu steigen, um dem Volke die Resultate seiner Forschung verständlich zu machen, so dürfen wir Volksschullehrer, als die berufenen Vermittler zwischen Wissenschaft und Volksbewusstsein, nicht zurückbleiben. Wollen wir nämlich Humboldt's That nicht stillschweigend als unzweckmässig verurteilen, und soll sie nicht für das eigentliche Volk fruchtlos bleiben, so müssen wir dasselbe für Humboldts Anschauung zugänglich machen, müssen jeder in seinem Kreise für sein „Volk" einen dessen übrige Bildung entsprechenden „Kosmos" schaffen. Das ist aber nur möglich, wenn wir Erklärungen und Spekulationen in unsere Naturbetrachtung aufnehmen.

Nach Vorstehendem glaube ich Grund zu haben, mit Rofsmäfsler, Lüben, Scheller u. a. die einheitliche Weltanschauung als das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts auch in der Volksschule hinstellen zu dürfen. Es kommt noch hinzu, dass ein entsprechendes Resultat so leicht in das religiöse Bewusstsein aufgenommen, weil von demselben gefordert, wird. Aber ob dasselbe

*) Ein Wort von O. W. Beyer im 2. Heft S. 10 — wenn ich seinen Ausführungen auch durchaus nicht zustimme.

nicht zu hoch ist für die Fassungskraft der Kinder? Lüben allerdings konnte es nicht erreichen — aus verschiedenen Gründen. Aber wenn wir durch fortgesetzte Erörterungen der ursächlichen Verhältnisse das Dasein von Gesetzen dem Kinde zum Bewusstsein bringen; wenn jede fernere Einzelbetrachtung die Unterordnung des Einzelwesens unter dieselben Gesetze erkennen lässt: so liefert jede Einzelbetrachtung Baumaterial zu der Überzeugung, dass das Leben in den verschiedenen Einzelwesen sich nach einheitlichen Principien gestaltet. Ein Wiederfinden ähnlicher ursächlicher Verhältnisse in dem Zusammenleben der Wesen in natürlichen Gruppen — in Lebensgemeinschaften — bringt zur Erkenntnis, dass jede Pfütze, jeder Teich, jeder Wald etc. ein individuelles Leben führt, lässt ahnen, dass die ganze Erde eine grosse Lebensgemeinschaft ist, die sich durch innewohnende Gesetze regiert. Eine vollständige Induktion ist natürlich nicht möglich, ist auch nicht nötig zur Überzeugung — so wenig eine solche bei der spektralanalytischen Untersuchung der Sterne möglich ist, noch nötig befunden wird.

Es kommt endlich noch ein anderer Punkt, den ich als aufserordentlich gewichtigen Grund für meine Betrachtungsweise ansehe, in Betracht. Er ist gegeben in der Beschaffenheit der **naturwissenschaftlichen Volkslitteratur.** In unserer Zeit, die ihr Gepräge ja ganz und gar von der Naturwissenschaft erhält, giebt es wohl keine Wochenschrift, die nicht zu gegebener Zeit ihre populär-naturwissenschaftlichen Artikel bringt, von berufenen und unberufenen Federn. Manche Aufsätze tragen die Frivolität ihrer Verfasser in cynischer Weise zur Schau, und — sie scheinen naturwissenschaftliche Wahrheiten zu bringen. Andere sind vom materialistischen Standpunkte oder von dem der Darwin'schen Hypothese aus geschrieben — Standpunkte, die für den wissenschaftlichen Forscher durchaus berechtigte sind, auf das Volk aber, das Resultate verlangt, nur verwirrend wirken können. Dies letztere ist um so eher zu befürchten, als die betreffenden Zeitschriften naturgemäfs nur Bruchstücke aus dem wissenschaftlichen Zusammenhang heraus bringen können. Wie steht es unter diesen Umständen mit solchen Leuten, die in der Schule nur Naturbeschreibung lernten, nicht aber an spekulative Naturbetrachtung gewöhnt wurden? Die bezüglich ihrer naturkundlichen Anschauungen durch die Schule in der Vorhumboldt'schen Zeit zurückgehalten wurden, während sagenhafte Vorstellungen von den Bestrebungen der modernen Wissenschaft in das Bewusstsein aller Volksschichten gedrungen sind? Entweder, sie legen derartige Aufsätze, als für sie verständnislos, bei Seite — und das wäre noch das beste — oder in dem nach Wahrheit und Klarheit dürstenden Gemüt setzt sich der Zweifel fest, der, weil jede Grundlage zu einer Verständigung fehlt, schwer nur durch harte Kämpfe zu beseitigen ist. Denn das lässt sich nicht leugnen, dass manche Wahrheiten, welche die moderne Naturforschung zu Tage gefördert hat, geeignet erscheinen, an den kindlichen religiösen Vorstellungen zu rütteln, wenn dieselben unvermittelt übertragen worden.

Wenn demnach der Wert aller Arbeit, die wir auf Charakter- und sittlich-religiöse Bildung verwenden sollen, nicht in Frage gestellt werden soll, so **darf** die Schule nicht in dem Zeitalter der sammelnden und beschreibenden Naturwissenwissenschaft stehen bleiben; sie **muss** auf die moderne Weltanschauung Rücksicht nehmen. Sie muss also in spekulativer Naturbetrachtung unterrichten. Dass dies der einzig mögliche Weg ist, liegt in dem Wesen der heutigen Wissenschaft. Und ferner, werden die Kinder fleissig in der Auffassung der ursächlichen Verhältnisse geübt, so kann man schliesslich in dieser Richtung ihrer Denkkraft auch die Lösung von Aufgaben zumuten, die man sonst schwerlich für möglich hält. Dabei ist es dann die Aufgabe des Lehrers, speciell des Fachlehrers, der nicht zugleich Religionslehrer ist, die Resultate seiner Unterredungen so zu formulieren, dass dieselben im Bewusstsein des Kindes leicht mit den religiösen Vorstellungen verschmelzen. Nach Massgabe des Gesetzes von der Erhaltungsmässigkeit (Zweckmässigkeit) ist es sehr einfach. Zweitens hat der Lehrer sich zu hüten, dass er irgend einen Parteistandpunkt durchblicken lasse. „Die Schule wird zunächst bei den Thatsachen stehen bleiben, rein objek-

tiv wie ein Naturforscher verfahren und sich nicht um den Streit der Naturphilosophen kümmern" (1. Heft 1883. S. 37 Anm. 1). Sage ich beispielsweise: Weil das Eichhörnchen seinen Schwanz beim Springen stets gebraucht hat, so ist er schliesslich zweizeilig geworden (— durch Zuchtwahl —), so spreche ich vom Darwinschen Standpunkt aus; sage ich aber: das Eichhörnchen hat einen zweizeiligen Schwanz erhalten, weil es ihn beim Springen gebrauchen sollte, so tritt teleologische Ansicht hervor. So wenig als das erstere, halte ich das letztere für richtig, oder gar erwünscht, obgleich ich selbst Religionslehrer bin. „Man merkt die Absicht und man wird verstimmt". Ich sage deshalb ganz einfach: Du siehst, so ist es! Die Verwertung dieser Thatsache überlasse ich dem Religionsunterricht. — „Dabei aber halte ich es durchaus angebracht, auf der Oberstufe nachzuweisen, wie jede Ansicht bis jetzt nur auf Glauben und Annahme beruht" (1. Heft 1883. S. 37 Anm. 1). Sind die Kinder auch nur ein paar Jahre in meiner Weise geschult, dann ist es wirklich eine sehr leichte Aufgabe, mit ihnen nachzuweisen, dass weder Abstammungshypothese, noch teleologische Ansicht objektiv **bewiesene** Wahrheiten sind, sondern ausserhalb der Grenzen unsers Wissens liegen, und in das Gebiet des Glaubens gehören. Ich kann sie um so schärfer vor die Grenze beider stellen, als im naturgeschichtlichen Unterricht alles „Meinen" und „Glauben" ausgeschlossen war und derselbe nur mit Thatsachen, auf welche klare Verstandesschlüsse basieren, zu thun hat. Ich gehe sogar noch weiter und weise nach, dass der Glaube an die Darwinsche Hypothese (speziell lieber: die Abstammung des Menschen vom Affen, damit ich nicht missverstanden werde) durchaus nicht dem allgemein-religiösen Bewusstsein widerstreitet. „Du kannst darnach glauben, was deinem innersten Wesen zusagt." Den reiferen Kindern kann ich selbst davon eine Vorstellung geben, dass die Tendenz des Forschers noch nicht die Ueberzeugung des Mannes ist, dass also Tendenz und Ueberzeugung sich nicht decken, wenn ich etwa daran erinnere, dass ich in die Lage kommen kann, irgend eine strafwürdige That untersuchen zu müssen, obgleich ich ein mit derselben in Beziehung gesetztes Kind nach meiner Ueberzeugung noch nicht für schuldig halte. „So muss auch der Naturforscher in bestimmter Richtung Fragen an die Natur richten."

Demnach glaube ich genugsam bewiesen zu haben, dass die spekulative Naturbetrachtung überhaupt nicht über das von der „Volksschule" zu erstrebende Ziel hinausgeht, vielmehr durch dasselbe mit Notwendigkeit gefordert wird; und ebenfalls, dass sie nicht notwendig die Forschungskraft der Kinder übersteigt. Wenn H. W. meine Naturbetrachtung eine „wissenschaftliche" Weise nennt, so will ich über diesen Ausdruck nicht mit ihm rechten. Ich bin mehr geneigt, denjenigen Richtungen, welche das System vorwiegend kultivieren, eine wissenschaftliche Behandlungsweise zu vindicieren; denn sie benutzen einen wissenschaftlichen Apparat, als welchen wir das System ansehen müssen — ich dagegen bringe die Resultate der Wissenschaft auf populären, für die Kinder gangbaren Wegen zur Ueberzeugung. **Wie viel** in dieser Hinsicht den Kindern geboten werden soll, darf meiner Ueberzeugung nach nicht von dem Stande abhängig gemacht werden, dem die Kinder für den Augenblick angehören, wer will vorher sagen, was aus jenem „Armenkinde" werden kann, wenn es harmonisch durchgebildet ist? — muss sich vielmehr allein durch die Grenzen der Fassungskraft einer Schule als Ganzes bestimmen, so weit eine Grenze nach oben hin in Betracht kommt. Das Minimum ist bedingt durch das Mass von geistiger Durchbildung, welches das Leben von einem jeden Menschen, auch wenn er einfacher Arbeiter ist, fordert. Und da glaube ich eben im allgemeinen nachgewiesen zu haben, dass die Schule, welche sich Erziehung zur Aufgabe macht, dieser Aufgabe nicht genügt, wenn sie die Grundtendenz der modernen Naturkunde ignoriert. Wie viel nun im einzelnen Fall den Kindern geboten werden soll oder darf, lässt sich allgemein gar nicht angeben. H. W. ist der Ansicht, dass dies und das im „Eichhörnchen" zu weit geht. Zunächst kann ich die Versicherung geben, dass diese „Präparation" nur eine Wiedergabe des Stoffes ist, der in einer Unterredung behandelt war. Was speziell das Fehlen

des Daumens betrifft, so wurde das von den Kindern bemerkt, und ich muss gestehen, wenn ihnen die Daumenwarze entgangen wäre, so hätte ich Ursache gehabt, mit ihnen unzufrieden zu sein. Ich musste also darauf eingehen. Was die Heranziehung von physikalischen Gesetzen betrifft, so mache ich bemerklich, dass die Kinder meiner Oberklasse im 3., resp. 4. Jahre speziellen Unterricht in der Physik haben; da kann es doch nicht wundern, wenn ich unter Umständen physikalische Gesetze noch mehr heranziehe. Was die Mechanik der Vorderbeine betrifft, so kennen die Kinder das Skelett des Hasen und des Schwans aus eigner Anschauung, und bei Besprechung des einen oder andern sowohl, als bei Vergleichung beider wird ein Blick auf den Menschen geworfen. So macht also die Mechanik der Vorderglieder nicht die geringste Schwierigkeit. Ob aber über das Ziel hinausreichend? Man sieht, hier wird auf Anthropologie vorbereitet, und wenn das häufig geschieht, so ist später ein Unterricht in der Anthropologie teilweise Wiederholung. Doch ob das Einzelne über das Ziel hinausgeht, darüber lässt sich viel hin- und herstreiten

Möge man doch vor allen Dingen festhalten, dass es bei diesem „Stoff zu einer Präparation“ mir auf die Sache als Ganzes ankommt. Man kann mir deshalb gerne Einzelheiten streichen. Ferner erkläre ich unumwunden betreffs dieser einzelnen aus dem Zusammenhange herausgerissenen Präparation, dass dieselbe für eine Klasse, die an dergleichen Betrachtungsweise nicht gewöhnt ist, auch nach meinem Urteil viel zu hoch geht; ich würde eine entsprechende Unterredung in einer solchen Klasse nicht halten. Anders verhält es sich allerdings mit den Präparationen in Nr. 14—16 der „Deutschen Blätter“ („Katze, Fledermaus, Beuteltiere“), und Nr. 19 derselben („Kastanienknospe“). Sie zeigen, dass ich mit geringeren Anforderungen beginnen will. Hätte man also Gelegenheit, auf der untern Stufe mit dem „Eichhörnchen“ beginnen zu können, so würde man selbstverständlich eine ganze Anzahl Einzelheiten streichen, doch immer derart, dass ein Ganzes mit Erklärungen und Spekulationen übrig bliebe.

Das führt mich auf die Bemerkung des H. W.: „Das Zurechtlegen des Stoffes von dem hohen Gesichtspunkt aus, den H. Junge einnimmt, scheint aber einige Schwierigkeit zu bieten.“ Anfangs wusste ich eigentlich nicht recht, was ich aus dem Satze machen sollte. Sollte er eine Kritik meiner Arbeit enthalten? Ich fasste ihn so auf, dass H. W. meint, solche Präparationen überhaupt haben ihre Schwierigkeiten, obgleich mir die Frage dann doch nicht ganz erklärlich ist, da H. W. nicht weit vorher (S. 19 oben) sagt: „. . . erkennt er (W.) doch, dass auch von dieser Seite voller Ernst gemacht wird mit der Forderung Naturkunde den Kindern an der Natur zu lehren.“ Hiermit scheint mir nemlich ausgesprochen, dass von „jener“ Seite seit längerer Zeit mit dieser Forderung Ernst gemacht ist — von „dieser“ Seite erst seit dem Jahre 1854 —; und da auf jener Seite die wissenschaftliche Pädagogik darauf hinweist, dass man von den Bedürfnissen des Kindes ausgehen solle: so sind die beiden Faktoren zur Lösung der in Rede stehenden Aufgabe (Präparation) gegeben. — Nach Büchern kann man dergleichen Präparationen nicht abfassen; will man es, so sieht man die Natur durch die Brille seines Autors (der, soweit es die naturwissenschaftlichen Werke betrifft, die sich gewöhnlich in der Bibliothek des Lehrers befinden können, meistens selbst wieder abgeschrieben hat). Und wenn dann auch die Kinder Naturkunde an der Natur lernen sollen, so kommt schliesslich doch nichts, als Bücherweisheit heraus. Die erste Forderung ist, dass der Lehrer selbst Studien in der Natur mache, wenn er sich auch von der Wissenschaft Fingerzeige geben lässt oder umgekehrt die Richtigkeit seiner Beobachtungen an der Wissenschaft prüft. (Dies gilt ja auch in bezug auf Psychologie). Diese Studien sollen sich nicht allein auf die Gestalt erstrecken, sondern müssen auch das Leben, im Einzelnen und das Zusammenleben, umfassen, damit Körperform und Lebensform mit einander in Beziehung gebracht werden können. Und endlich muss der Lehrer selbst sich das Warum? oder Woher? beantworten. Und

wenn er nun das augenblickliche und das in Folge des Unterrichts gesteigerte Bedürfnis seiner Zöglinge sich vergegenwärtigt, so ist es leicht, den Stoff zurecht zulegen von „dem hohen Gesichtspunkt aus"*), dass dem naturgemässen naturgeschichtlichen Unterricht eine Kraft innewohnen kann, welche ihm unbestreitbar seinen Platz unmittelbar **neben** den historischen Unterricht anweist. (Weiteres s. D. Bl. Nr. 32.)

Ein Punkt wäre nun wohl noch zu beantworten übrig: „Das Andeuten chemisch-physikalischer Gesetze, was also von vorneherein eine gründliche, vertiefende Behandlung derselben ausschliesst" könnte „unsere Schüler" vielleicht „eingebildet machen". Dass die Kinder durch meine „wissenschaftliche" Betrachtungsweise sollten eingebildet werden" (— dieselbe steht nämlich mit dem „Andeuten" unter demselben Fragezeichen —) ist vollständig ausgeschlossen, da ich nur dem natürlichen Bedürfnis der Kinder entgegen komme, und da sie, je mehr sie in dieser Richtung lernen, desto mehr einsehen, wie viel ihnen an Quantität und Qualität des Wissens noch fehlt. Eine viel grössere Gefahr, scheint mir, droht denjenigen Zöglingen, welche eine Menge Naturdinge, sei es, dass dieselben einzeln oder in Gruppen vorgeführt werden, nach äussern Merkmalen benennen lernen, „die Blume kenne — „kenne??" — ich, und der Käfer heisst so und so." — Hiermit hängt das „bedeuten" zusammen. Wo meine „wissenschaftliche" Betrachtungsweise aufhört, d. h. wo ich die Erscheinung mit einer andern nicht in klar erkannte ursächliche Beziehung setzen kann, da beginut das „Andeuten". Dieses lernen die Kinder aber schon früh verstehen, mindestens schon im 4. Schuljahr, wo der eigentliche naturgeschichtliche Unterricht beginnt. Ich spreche hier von der Kieler Schule. (s. Pensenplan.) Es wird nämlich das Gesetz der Erhaltungsmässigkeit, weil vom Lehrer im Auge behalten, bei jeder Einzelbetrachtung, insbesondere bei Vergleichungen angedeutet (— wo war es auch so? wo ähnlich?), bis die Kinder es schliesslich finden. Diese „Andeutungen" sind also zunächst Parallelstellung zweier ursächlicher Verhältnisse, wie auch wohl aus dem Beispiel von dem „Springbock" (Eichh. S. 38, 4) hervorleuchten dürfte. Aus mehrfachen Zusammenstellungen geht die klare Erkenntnis hervor; dann hört das „Andeuten" auf. Wenn die so herangebildeten Kinder dann schliesslich auch noch mit Andeutungen von physikalisch-chemischen Gesetzen entlassen werden müssen, so ist gerade ihnen erst recht klar, dass sie nicht am Ende alles Wissens sind. — Uebrigens, das gebe ich zu, ist der Begriff des Andeutens sehr relativ. Wenn ich auf empirische Weise z. B. die Hebelgesetze herausstelle, so wird der Mathematiker sagen, ich habe sie nur angedeutet. Manche Schule wird es aber auch nicht einmal bis zur strengen Formulierung dieser Gesetze bringen. Soll der Unterricht über die Hebelwerkzeuge, weil ihre Behandlung nicht eine gründliche, vertiefende sein kann, in dieser Schule ausgeschlossen sein? Und wie steht es in dieser Beziehung wiederum um den Gruppenunterricht, gegenüber der eingehenden Einzelbeschreibung? Wo ist Vertiefung möglich? — „Die Schule kann nur Andeutungen geben" habe ich S. 38, 4 gesagt, zunächst mit Beziehung auf die Hebelnatur des Hinterbeins (S. 32), das übrigens als zweiarmiger Hebel gezeichnet ist; dann mit Rücksicht auf entsprechende Erläuterungen auf der Unterstufe. Ich will demnach damit gerade sagen, dass die Schule nicht alles „wissenschaftlich" erklären kann.

Also: So weit die Schule imstande ist, führt sie die Erscheinungen auf klar erkannte (wenn auch nicht in streng wissenschaftliche Formen gebrachte) Gesetze zurück; sonst muss sie sich mit derartigen Parallelstellungen ähnlicher Erscheinungen begnügen, aus welchen das Gesetz hervorleuchtet. Unter allen Umständen aber muss sie, eingedenk ihrer Aufgabe, auch ihren Kräften entsprechende „Erklärungen und Spekulationen bringen".

---

*) Siehe Pädag. Stud. 1883 Heft 2 S. 19.

2. Die neue Herbart-Ausgabe*).

(Aus der „Beilage zur Allgemeinen Zeitung“ 1883 No. 125 entnommen.)

Was Herbart (4. Mai 1777 bis 14. August 1841) der deutschen Philosophie gewesen ist und immer sein wird, das ist zwar wohl in den Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie allmählich zur Anerkennung gelangt, aber in das Bewusstsein des Volkes, des weiten Kreises der Gebildeten, ist es noch nicht tief eingedrungen. Und das ist ja auch nicht zum Verwundern, wenn man an die herbe Strenge, die verstandesmäfsige Nüchternheit, die kalte Logik des Philosophen denkt. Kant ist eine populäre Figur. Fichte ist der grofse Patriot. Schelling ist der Philosoph der Romantik. Hegels pantheistischer Optimismus ist in alle Tiefen eingesickert. Und erst Schopenhauer — er beherrscht das moderne Feuilleton. Im Vergleich mit ihnen steht Herbart noch immer einsam da — er hat eine grofse Schule gemacht, aber das Herz des Volkes hat er noch nicht gewonnen, das durch Glanz geblendet sein will. Und doch schlug gerade Herbarts Herz so warm für das Volk, für sein Volk. War es doch die Wissenschaft und Kunst der Erziehung, der sittlichen Bildung des kommenden Geschlechtes, welche er mehr als alle jene Berühmteren zusammen pflegte, bereicherte, ja begründete. Es giebt keinen Pädagogen, vom Volksschullehrer bis zum Oberschulrat, dem sein Name nicht ein vertrauter Klang wäre. Und wenn Herbart die Ansicht ausgesprochen hat, dass die wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik überhaupt auch die höchsten Gebiete der Philosophie beeinflussen werde, so darf hier wohl die konkret gewordene und schon vielfach bestätigte Vermutung sich äufsern, dass es die Schule sei, durch welche Herbarts Philosophie immer mehr in's Leben, in's Volk eindringe.

Der Mann, der das zarte Kindesalter durch „das ABC der Anschauung“ nach Pestalozzi'schen Grundsätzen erziehend bilden wollte, war aber auch Meister in den abstraktesten Problemen der Metaphysik, welche die höchste geistige Manneskraft erfordern. Und was er hier geleistet, wird durch die Gründlichkeit der Methode, die Besonnenheit der Argumente ein stets wirksames Ferment der Philosophie bleiben. Seine Kritik der durch die Erfahrung suggerirten metaphysischen Begriffe, des einheitlichen Dinges mit seinen vielen Eigenschaften, der Veränderung, des Verhältnisses der Ursache zu der aus ihr hervorgehenden Wirkung, des sich selbst wissenden und bestimmenden Ich, der Nachweis der in diesen Begriffen enthaltenen Widersprüche und der scharfsinnige Versuch der Lösung der letzteren — werden für jeden ernsthaften Denker immer neue Belehrung und Anregung bieten. Und das um so mehr, als Herbart, ein gründlicher Kenner der Geschichte der Philosophie, überall den Zusammenhang mit der Vergangenheit aufdeckte und wahrte. Die an Leibniz anknüpfende Monadologie, welche Herbart im Gegensatz zu dem den Boden der Erfahrung verlierenden Idealismus seiner gefeierteren Zeitgenossen, besonders Hegels, als „Realismus“ bezeichnete, ist eine der grofsen, durch die Natur der gegebenen, hervorgetriebenen, metaphysischen Theorien, welche neben den übrigen wenigen Grundansichten ihren gleichberechtigten Rang stets behaupten wird: ja einige spezielle Eigentümlichkeiten, so besonders die enge Fühlung mit den Grundhypothesen der Naturwissenschaft, weisen der Herbart'schen Metaphysik einen hervorragenden Platz an. Niemand hat aufserdem mehr zur scharfen Distinction der Probleme, zur genauen Sonderung von Gegebenem und Gesuchtem, zur klaren Besinnung über die Methode beigetragen als Herbart. Und wenn die neuere philosophische Litteratur, deren methodische Schärfe durch die Genialität der Schopenhauerianer abgestumpft zu werden bedroht war, doch noch teilweise eine erfreuliche Strenge der Gedankenführung

*) J. F. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Erster Band. Leipzig, Veit u. Comp. 1882. (Es sind 12 Bände in Aussicht genommen.)

sich gerettet hat, so ist dies das unleugbare Verdienst der Herbart'schen Schriften. Und so gilt, was Kant von einem viel Geringeren sagt, von Wolf, er sei „durch seine strenge Methode der Urheber des Geistes der Gründlichkeit in Deutschland" geworden, nämlich im achtzehnten Jahrhundert mit demselben Rechte von Herbart für den heutigen Zeitraum.

Aber fast noch mehr als seine Metaphysik, hat seine Psychologie das Recht, den ihr von Drobisch 1834 gegebenen und seitdem allgemein gewordenen Beinamen einer „exakten Philosophie" anzunehmen. Was Herbart der Psychologie gewesen ist, ist das unbestrittenste und unverwelklichste Blatt in seinem Ruhmeskranze. Er verjagte die Gespenster der „Seelenvermögen", welche selbst den „Alles zermalmenden" Kant noch getäuscht hatten. Er setzte an Stelle jener „Kräfte" deren sich die unorganische Naturwissenschaft schon durch Cartesius und Galilei erledigt hatte, welche die organische Naturwissenschaft trotz Molière's beifsendem Spott ernstlich eben damals abschüttelte — an ihre Stelle setzte er das gesetzmäfsige Spiel der seelischen Grundphänomene, die scharfsinnige Theorie des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen, die Lehre von ihrer Verbindung und Verschmelzung, ihrem Streit und ihrer friedlichen Komplexion, ihrem Sichheben und Sichdrücken, ihrem Fallen, Steigen und Fliefsen. Dass erst dadurch die Psychologie aus ihrem noch halbmythologischen Stadium den Weg zu einer der Naturwissenschaft gleichwertigen positiven Wissenschaft einschlug, das ist nun allgemein anerkannt. Und doch steht diese Psychologie, trotz ihrer metaphysischen Abstraktheiten, über der empirischen Psychologie der Engländer. Diese brachten es nie und bringen es selbst heute noch nicht hinaus über den schon von Hobbes entdeckten Grundprozess der Assoziation der Vorstellungen, der doch als ein relativ niedriger und so zu sagen psychomechanischer Prozess nicht imstande ist, jene feineren und tieferen Seelenvorgänge zu erklären, welche durch den von Herbart entdeckten, psychochemischen Apperzeptionsprozess erst fassbar und begreiflich werden. In diesem Sinne wurde Herbart der Begründer der deutschen Psychologie. Und diese Theorie der Seelenprozesse ist so wenig von der neueren „physiologischen" Psychologie überflüssig gemacht worden, dass deren verdienstvoller Hauptvertreter selbst ausdrücklich das Gegenteil erklärt hat: Die physiologische Analyse kommt an einen Punkt, wo die Vorstellungen, mögen sie noch so sehr organisch bedingt sein, ihren immanenten Gesetzen folgen. Und diese Gesetzlichkeit derselben hat Herbart zum erstenmal scharf formuliert und dadurch den weithinwirkenden Anstofs gegeben, auch die komplizirtesten psychischen Phänomene in einfache Grundprozesse aufzulösen.

Aber der Mann, der in dieser Weise schonungslos die höchsten und inhaltreichsten Seelenprodukte in ihre elementarsten Bestandteile und allgemeinsten Gesetze analysirend verfolgte, wie er die komplizirte Erscheinungswirklichkeit in Monaden und Vorgänge zwischen ihnen zersetzt hatte, derselbe analytisch zerfasernde Geist pflanzte auf seinen Realismus einen ethischen Idealismus auf, der das schönste Zeugnis davon ablegt, dass Herbart jene Analyse durch Synthese zu ergänzen vermochte. Herbart wurde nicht blofs den Thatsachen gerecht: er wusste auch, was wir dem Ideale schulden. Wohl hatte er alle Seelenvorgänge in Relationen von Vorstellungen aufgelöst: aber die absoluten Wertschätzungen, die ethischen Beurteilungen blieben ihm fest stehen, ja er begründete sie fester denn je; selbst bei Platon und bei Kant war das Gute noch mit dem Nutzen legirt, um ihm Eingang zu verschaffen. Erst Herbart verschmähte jeglichen eudämonistischen Beisatz in direkter Fortbildung Fichte's, aber dessen überherbe Strenge mildernd durch Zusammenstellung des Guten mit dem Schönen. Die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Vergeltung sind ihm die ethischen Musterbegriffe, welche sowohl dem Leben der Einzelnen, als dem des Staates zur Regulative dienen. Es darf wohl erwähnt werden, dass die jetzt wieder in den Vordergrund tretende ethische Staatsidee von keinem schärfer als von Herbart aufgestellt worden ist, und dass einer ihrer heutigen Hauptverfechter, Schmoller, dem Herbart'schen Arsenale manch schneidige Waffe verdankt. Und in diesem Zusammenhange mag auch gesagt werden, dass Herbarts Schriften

von einem überall selbst durch die abstraktesten Begriffsschichten hindurchquellenden, warmen sittlichen Idealismus durchtränkt sind, dass seiner oft so nüchternen, so logisch strengen Feder Stellen entflossen sind, welche durch ihr ergreifendes Pathos, durch phantasievolle Diktion sich überraschend auszeichnen, und ebenso gut als „Lichtstrahlen" dem allgemeineren Leserkreise sich darbieten liefsen, wie hervorragende Aussprüche Hegels oder Schopenhauers.

Metaphysik, Psychologie, Ethik — alle drei verdanken Herbart aufser der Strenge der Methode die fruchtbarsten Gedanken. Was er der Pädagogik ist, wurde schon berührt. Indem er als den zentralen Erziehungszweck die Ausbildung des Charakters in dem „bildsamen" Individuum postulirte, wusste er dadurch die pädagogische Wissenschaft mit dem Geiste des sittlichen Ernstes zu durchdringen. Aber er versäumte darüber nicht die Methodik des Unterrichts, die besonders auf die Pädagogik der Volksschule den erheblichsten Einfluss gewann, während seine gymnasialpädagogischen Ideen, wenn auch in Österreich, so doch noch nicht in Deutschland genugsam beachtet sind. Andere Wissenschaften endlich, aufser den vier aufgezählten, so die Aesthetik, verdanken Herbart Anregungen, welche bei seinen Schülern, besonders bei Zimmermann, die schönsten Früchte wissenschaftlicher Arbeit gezeitigt haben.

So begrüfsen wir denn die neue Ausgabe der Herbart'schen Werke mit Sympathie. Ist doch die erste Gesamtausgabe, welche Hartenstein besorgt hat, vergriffen. Zudem sind seit jener Ausgabe nun 30 Jahre verflossen: neues Material von Herbart hat sich aufgefunden, und auch an die Form einer solchen Ausgabe machen wir heute höhere Ansprüche. So hat der durch seine Kant-Editionen vorteilhaft bekannte Herausgeber z. B. überall die Varianten sorgfältig verzeichnet, sowie — eine ebenso fleifsige als verdienstvolle Mühe — die Paginirung aller vorhandenen Ausgaben auf jeder Seite angegeben. Auch mehrere Inedita enthält der bis jetzt vorliegende erste Band, so einige Gebete, welche Herbart für seine jungen Zöglinge in Bern verfasst hat. Auch sind die interessanten „Erinnerungen an Herbart" von seinem bekannten Freunde Smidt zum erstenmale hier vollinhaltlich abgedruckt. Der erste Band enthält die Schriften und Aufsätze Herbarts bis zum Jahre 1805: Herbarts Glückwunschrede an die Abiturienten (1793), einige Aufsätze aus der Jenaer Studienzeit (1794—1796) und aus der Hauslehrerzeit in der Schweiz (1797—1799), die Arbeiten aus der Vorbereitungszeit (1800—1802), sodann die ersten Früchte der akademischen Thätigkeit (1802—1805).

Die neue Ausgabe wird entschieden zur Neubelebung des Herbart'schen Studiums beitragen. Und aus den aufgezählten Gründen kann dies für die deutsche Philosophie nur vorteilhaft sein. Ja, vielleicht dürfte diese Ausgabe eine Wendung einleiten, welche nicht blofs deshalb für wahrscheinlich zu halten ist, weil sie wünschenswert ist: der starre und orthodoxe Kantianismus hat in einer unleidlichen Weise um sich gegriffen und beginnt, wie alle Schulen, intolerant zu werden. Möchten doch die orthodoxen Kantianer von Herbart lernen, dass ihr „Apriori" sich mit der empirischen Psychologie nicht verträgt. Möchten sie Herbarts scharfe schneidige Kant-Kritik nicht vergessen. Auch Herbart aber bekannte sich als einen „Kantianer", wie wir ja Alle es sind, aber er war kein „Transscendentalist".

Strafsburg i.E. H. Vaihinger.

3. Das Erkennen im Sinne Christi.

Unter vorstehender Ueberschrift findet sich in den **„deutsch-evangelischen Blättern"** von Beyschlag, (Halle, Oktober 1883) ein besonders für Lehrer sehr beherzigenswerter Artikel von O. Hasenclever in München. Nicht um die Lektüre zu ersetzen, sondern um zum Selbstlesen anzuregen geben wir im Folgenden einige Hauptgedanken wieder:

In allem andern Erkennen werden die Resultate dadurch gewonnen, dass sich die Willenskraft durch das Erkenntnisorgan auf das Objekt richtet; Gott gegenüber ist das völlig unzureichend. Auch alles gewaltsame Aufschwingen der

Phantasie und des Gefühls erweist sich zuletzt als hohl und unwahr; nur in dem Masse als unser Herz rein wird, dringen wir erkennend in Gottes Wesen ein. Auf Grund der durch die Wiedergeburt erlangten Herzensreinheit bildet sich ein inneres Auge, welches Gott schaut.

Der Inhalt dieses Erkennens ist Gott selbst, aber da nur der Gott ganz verstehen kann, der ihm ganz ähnlich geworden ist, so kann bei der christlichen Kirche nicht von einem Besitz der Wahrheit, sondern bloss von einer langsamen Annäherung die Rede sein. Diese Annäherung wird vermittelt durch Jesum Christum; das zeigt sich am deutlichsten bei den Jüngern Jesu. In täglichem Verkehre mit dem Meister hatten sie Gelegenheit gehabt in ein Herz zu blicken, das im Besitz der Gemeinschaft mit Gott seinen Frieden gefunden und die Freiheit erlangt hat, die durch keine Gesetzesvorschriften beengt und geängstigt ist. In den Worten des Herrn trat ihnen Gott so nahe, er wurde ihnen so lieb, sie erkannten dadurch den eigenen Zustand so klar als einen völlig ungenügenden, und dennoch wieder die neuen Ziele als so sicher erreichbar, dass sie dadurch sich selbst in das wunderbare Wesen des Meisters hinübergezogen fühlten, dass sie selbst schon auch Augenblicke des Bewusstseins der tief beruhigenden Gottesnähe erlebten. Und so war es ihnen zur Gewissheit geworden, dass nur das Leben, wie sie es bei Christo auf dem Boden der Gemeinschaft mit Gott erwachsen sahen, das einzig wahre, bleibende, von Gott gewollte und seinem Wesen nach unvergängliche wige Leben sei. Er aber, der die Fülle göttlichen Lebens in sich trug, war eine Stimme Gottes an die Menschen, war göttlichen Wesens, war Gottes Sohn.

Der Satz, Jesus ist von Gott ausgegangen, enthält aber auch die Behauptung, dass das Wesen Christi eben Gottes Wesen ist und darin liegt eine Bereicherung des Gottesbegriffes. Christi innerstes Wesen ist erbarmende, suchende, heilige Liebe und dadurch ist im Gegensatz zu den Anschauungen des alten Testaments das Kennzeichen Gottes die erbarmende, in jedem einzelnen Menschen die zu Gott hin geschaffene Seele erkennende Liebe geworden. Indem Jesus die einzelne Menschenseele als das eigentliche Ziel der göttlichen Wirksamkeit ansehen lehrte, musste auch der Glaube zur Gewifsheit durchbrechen, dass Gott in der erlösten Menschenseele sein ewiges Leben begründen werde.

Für den Weg aber, der zu dieser Erkenntnis im Sinne Christi führt, ergiebt sich aus dem bereits Ausgeführten von selbst Folgendes: Christliche Erkenntnis kann nicht durch äusserliches Lernen, sondern allein durch innerliches Hinwenden des Einzelnen zu Gott und zu Christo gewonnen werden. Durch äusserliche Übergabe des christlichen Lehrinhaltes in verstandesmässiger Form und durch die Forderung der Zustimmung zu derselben wird unwillkürlich die Vorstellung geweckt, als ob man schon so die christliche Wahrheit besitze und verstehe. Christus geht bei seinen Jüngern niemals auf ein solches verstandesmässiges Erkennen aus, er wirkt immer so auf sie, dass sie aus sich selbst heraus in eigener Selbstthätigkeit das Neue erfassen. Durch eigene Erfahrung sollen sie weiter kommen, die selbstthätige Beobachtung seines Wesens soll sie langsam lehren, in ihm den Vater zu schauen. Und dadurch wurde offenbar neben der innern Selbständigkeit der Jünger noch eine andere Frucht erreicht: es wurde ihnen dadurch eine Gewissheit gegeben, die durch nichts zu erschüttern war.

Die Folgerungen aus dem Gesagten genauer zu erörtern sieht der Verfasser nicht als seine Aufgabe an. Er spricht es nur kurz aus, dass — seiner Ansicht nach — **die öffentliche Erziehung zum Christentum, soweit sie auf einen Unterricht in den kirchlichen Dogmen hinausläuft, dem Wesen des Christentums entschieden widerspricht,** und dass andererseits die Anleitung zu einer bessern Einrichtung dieser Erziehung in Christi Wirken klar gegeben ist. Der Herr hat den Jüngern sich selbst und seine Worte vorgehalten, nicht Verstandessätze über sein und des Vaters Wesen und Wirken.

4. Herbart-Kränzchen.

1. Das Herbartkränzchen in Elberfeld. Auf Anregung der Herren Wendt und Ufer bildete sich vor Jahresfrist in Elberfeld ein Verein für Herbartsche Pädagogik, welcher zur Zeit 18 Mitglieder zählt, von denen 12 dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik beigetreten sind. Betreffs der Art und Weise der Verhandlungen sind Herbarts Bemerkungen über pädagogische Diskussionen massgebend. Begonnen wurde mit dem Studium der Lange'schen Monographie über Apperzeption. Nach dem Referate seitens eines Mitgliedes über einen bestimmten Abschnitt, stellte der Vorsitzende die betreffende Materie punktweise zur Diskussion, worauf sich jedesmal eine äusserst lebendige und fruchtbringende „Debatte" entwickelte. Nach vollendeter Durcharbeitung des Langeschen Buches wurde das Lehrbuch der Psychologie von Drbal den Verhandlungen zugrunde gelegt. Bei der hiesigen Lehrerschaft hat sich der Verein solches Ansehen erworben, dass es jeden Augenblick möglich wäre, die Zahl der Mitglieder zu verdoppeln; doch glauben wir im Interesse der Fruchtbarkeit unserer Überlegungen über die jetzige Teilnehmerzahl vorläufig nicht hinausgehen zu sollen. — Nach aussen ist der Verein durch zwei Vorträge thätig gewesen. Der erste („Die formalen Stufen etc.) wurde von Lehrer Ufer auf der Crefelder Generalversammlung des Rheinischen Lehrervereins, der zweite („Gegen Zensuren und Prämien" von Lehrer Lomberg in der hiesigen Lehrerkonferenz gehalten. Von schriftstellerischen Erzeugnissen sind zu erwähnen die demnächst in zweiter, verbesserter Auflage erscheinende Vorschule der Pädagogik Herbarts von Ufer, sowie eine Arbeit Wendt's, über Schülerexkursionen, welche im Osterprogramm der hiesigen höheren Töchterschule abgedruckt, werden wird. Die Bibliothek zählt bis jetzt 16 Bände. Wir erlauben uns die Bitte auszusprechen, man möge etwaige Erzeugnisse, wie Programmarbeiten u. s. w., welche durch den Buchhandel nicht bezogen werden können, gefälligst an den derzeitigen Vorsitzenden Lehrer Ufer, Felsenstrasse 11, senden. —

2. Das Herbartkränzchen in Halle a. S. Mit Anfang des Wintersemesters ist in Halle ein Herbart-Kränzchen gegründet worden, das zur Zeit 15 Mitglieder zählt. Es gehören demselben Volks- und Bürgerschullehrer von den städt. Schulen und den Francke'schen Stiftungen daselbst, ein Schulinspektor und mehrere Studierende der Theologie an. Als leitender Vorstand wurde gewählt: Lehrer H. Grosse als 1. Vorsitzender, Schulinspektor R. Gentsch als 2. Vorsitzender und Stud. theol. G. Glöckner (früher längere Zeit Oberlehrer an der Ziller'schen Übungsschule in Leipzig) als Schriftführer.

Bis dahin hatte sich die alte, vielgerühmte Schulstadt Halle gegen die Herbart'sche Pädagogik im allgemeinen recht indifferent verhalten. In Lehrerkreisen war die wissenschaftl. Pädagogik (von wenigen Ausnahmen abgesehen) fast ganz unbekannt. Noch vor Jahresfrist z. B. besass der „Verein für wissenschaftl. Pädagogik" in Halle nur 1 Mitglied, während erfreulicher Weise jetzt die Zahl auf 15 gestiegen ist (vielleicht infolge der Bemühungen des derzeit. Vereins-Bevollmächtigten). Auch in den daselbst bestehenden Lehrervereinen konnte — mit Aussicht auf Erfolg — damit begonnen werden, durch Vorträge und Referate auf die Herbart'sche Pädagogik hinzuleiten. Ein in die Wagschale fallender Umstand war es zudem, dass zu Anfang des Sommerhalbjahrs mehrere frühere Mitglieder des Ziller'schen Seminars nach Halle übersiedelten, um hier ihre Studien fortzusetzen. Unter solchen Verhältnissen erschien es dem Bevollmächtigten des „Vereins f. w. Päd." geboten, den längst gehegten Plan der Gründung eines Lokalvereins zur Ausführung zu bringen. Die zu diesem Zwecke einberufene konstituierende Versammlung zeigte, dass man dem Projekt in gewissen Kreisen mit Sympathie entgegen kam. Es wurde die Gründung eines „Herbart-Kränzchens" beschlossen und als Zweck einer derartigen pädagogischen Vereinigung bezeichnet: 1) Die Freunde der Herbart'schen Pädagogik — oder solche, die sich mit der Sache

eingehender befassen wollen — in nähere Verbindung zu bringen. 2. Die Mitglieder des Kränzchens durch gemeinschaftliches Studium wissenschaftlicher Werke Herbart's und seiner Schule (Ziller, Stoy, Kern, Willmann, Dörpfeld, Rein) zu fördern. 3. Ferner stehende Lehrerkreise, denen die Herbart'sche Pädagogik unbekannt ist, auf dieselbe hinzuweisen. — Man bestimmte, dass alle 14 Tage ein Vereinsabend stattfinden solle und dass in jeder Sitzung ein Vortrag oder Referat über ein rechtzeitig auszuwählendes Thema von je einem Mitgliede freiwillig zu geben sei. In den bis jetzt abgehaltenen Vereinsabenden wurde über „Herbart“ (orientierendes Referat) „die formalen Stufen“, „die Kunstkatechese“, „das vielseitige Interesse“ die „kulturhistorischen Stufen“, „Aufmerksamkeit“ „Apperzeption“ u. a. gehandelt; an die Vorträge schlossen sich stets mehrstündige, sehr lebhafte Debatten an, die vielfache Anregung boten. In den nächsten Sitzungen wird sich das Kränzchen mit den übrigen Hauptkapiteln der Herbart'schen Pädagogik (Konzentration, Regierung, Unterricht und Zucht, ethische und psychologische Fragen etc.) und mit Referaten über den „Handfertigkeitsunterricht“, Dörpfelds „dringliche Reformen im Real- u. Sprachunterricht“, Staude's „Präparationen zu den bibl. Geschichten“ u. a. beschäftigen.

Wir wünschen dem Halle'schen Herbart-Kränzchen, das seine Lebensfähigkeit bereits bewiesen hat, den besten Fortgang. Möge in demselben das rege Interesse für die wissenschaftliche Pädagogik nicht erkalten, welches sich dort in so reichem Mafse gezeigt hat.

3. **Pädagogischer Verein in Weimar.** Seit dem ersten Berichte über unser pädagogisches Kränzchen,*) welches inzwischen den Namen „Pädagogischer Verein“ angenommen hat, ist in emsiger Arbeit rüstig weitergeschafft worden. Vom 7. April bis 19. Mai und vom 20. Okt. bis 13. Dez. d. J. haben 14 Versammlungen stattgefunden, welche durchschnittlich von 14 Mitgliedern des Vereins besucht wurden. Zwar ist die Zahl der Mitglieder (22), fast dieselbe geblieben, da den beiden neuhinzugetretenen, ein ausgeschiedenes gegenübersteht; aber die rege Beteiligung an den Versammlungen, der Fleifs der Referenten und die Lebendigkeit der Debatten, die sich oft bis 11 Uhr ausdehnten, beweisen, dass unsere Abende von den Teilnehmenden nicht als eine neue Arbeit nach des Tages Last und Hitze, sondern als eine erwünschte Erholung und Erfrischung empfunden werden, die einem Bedürfnis entgegenkommen und dasselbe auch zu befriedigen imstande sind.

Unsere Thätigkeit erstreckte sich zunächst auf die weitere gemeinsame Durcharbeitung der Herbartschen Psychologie, von der uns bisher die Zeit- und Raumvorstellungen, Anschauung, Wahrnehmung und Sinnestäuschungen, in besonderem Grade aber das Gefühlsleben beschäftigten. Das letztere ist mit Zugrundelegung von Nahlowskys trefflicher Monographie das Thema einer ganzen Reihe von Abenden gewesen und hat zu höchst lebhaften Besprechungen Veranlassung gegeben. Von hohem Interesse war auch ein Referat über Jahns Arbeit: Die Zeitverhältnisse des Vorstellens und deren Wichtigkeit für den Unterricht, sowie ein Abend, an welchem der geographische Unterricht zum Gegenstande einer eingehenden Besprechung gemacht wurde, deren Resultat sich namentlich dahin zuspitzte, dass in den oberen Klassen der geographische Unterricht von der Karte, nicht von der Zeichnung des Lehrers, auszugehen habe. Wir freuten uns, die von uns gewonnenen Grundsätze später in dem Aufsatze von Göpfert: Über die Methode des geographischen Unterrichts (Päd. Stud. 1883. Heft 3.) in klarer, abgerundeter Form wiederzufinden.

Den Debatten pflegt zunächst der jeweilige Referent die Richtung zu geben, da ihm zuerst das Wort erteilt wird, um auf ihm wichtig erscheinende Punkte besonders hinzuweisen; alsdann ist jedoch die Debatte frei. Wir haben indes seit diesem Winter es für ratsam befunden, noch vor Beendigung des Referats nach einem längeren Abschnitte alsbald eine Debatte eintreten zu lassen. Auch

*) S Pädagog. Stud. Jahrgang 1883. 2. Heft.

hat sich die Einrichtung bewährt, für nicht ganz erledigte Punkte Notabenes in das Protokoll aufzunehmen, bez. Spezialreferenten zu bestellen. In solcher Weise wird uns im Laufe des Winters die Psychologie noch weiter beschäftigen, ohne dass jedoch andere Themata, wie sie die Privatstudien der einzelnen Mitglieder oder neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik an die Hand geben, ausgeschlossen wären.

Im Lesezirkel des Vereins befinden sich: das Evangel. Schulblatt von Dörpfeld und, von Mitgliedern zur Verfügung gestellt: Die pädagogischen Studien von Rein und die Erziehungsschule von Barth. Auch zu einer Vereinsbibliothek ist ein kleiner Anfang gemacht. Die Vereinsmitglieder zahlen für jeden Versammlungsmonat 20 Pf. zur Kasse.

Es war entschieden ein Fehlgriff, dass bei Gründung des Vereins der gemeinschaftlichen Arbeit sogleich ein Werk wie Zillers Ethik zu Grunde gelegt wurde, nicht nur weil dieser Stoff an sich schwierig genug ist, sondern insbesondere deshalb, weil für die Besprechungen thatsächlich noch der gemeinsame Grund und Boden erst zu gewinnen war. Wenn auch solche Mitglieder an der Arbeit des Vereins mit Freude sich betheiligen sollten, die sich mit Herbartschen Grundsätzen noch wenig oder nicht bekannt gemacht hatten, so musste erst ein gemeinsamer Gedankenkreis erworben werden, auf Grund dessen ethische und pädagogische Fragen fruchtbar behandelt werden konnten. Wir haben das im zweiten Arbeitsjahre nachgeholt, indem wir zunächst die Herbartsche Psychologie durchzuarbeiten begannen, und je weiter wir darin fortschreiten, desto mehr erkennen wir die Richtigkeit des eingeschlagenen Weges. Freilich haben sich durch jenen Missgriff manche, die anfangs dem Vereine anzugehören sich bereit erklärt hatten, abschrecken lassen und haben ihr Vorurteil noch nicht überwunden. Indessen, der Verein hat seine Lebensfähigkeit bewiesen und wird auf dem betretenen Wege fröhlich weiter arbeiten in der guten Zuversicht, auch fernerhin wenigstens unter den Lehrkörpern, die bisher treu zu ihm gehalten haben, sich Freunde und Mitarbeiter zu erhalten und zu gewinnen, und so echt pädagogisches Leben und Streben an seinem Teile mit fördern zu helfen.

4. **Das Herbart-Kränzchen zu Eisenach** hat in diesem Winter bis Weihnachten drei Sitzungen gehalten. Es wurden folgende Gegenstände behandelt: Dr. Rein referirte über die Brochüre des Herrn Dr. Frick in Halle (S. Pädagog. Stud. 1883, 4. Heft); Dr. Bliedner über sein Schiller-Lesebuch. Ferner gab derselbe eine Präparation über Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben“ für höhere Lehranstalten; Direktor Ackermann hielt einen Vortrag über „Methode und Lehrerpersönlichkeit“. Mit Beginn des Wintersemesters trat Herr Conrad, Lehrer an der Sekundarschule, früher Oberlehrer an der Zillerschen Seminarschule in Leipzig, in das Herbart-Kränzchen ein.

5. **Der Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik zu Chemnitz.** Derselbe zählt gegenwärtig 12 Mitglieder und hält allwöchentlich eine Sitzung ab. Der Verein, der bereits früher unter dem Namen, „Fortbildung“ existierte, feierte im Dezember vorigen Jahres sein drittes Stiftungsfest. Seit Umwandlung in einen Lokalverein ist er erst in die Öffentlichkeit getreten, da er bis dahin, aus nur 6 Mitgliedern bestehend, seine Sitzungen in den Wohnungen der Beteiligten abhielt, dies aber mit dem Eintritt in das neue Stadium seiner Entwickelung zur Unmöglichkeit wurde. Hervorgegangen aus der Erkenntnis, dass ein wirklicher Nutzen nicht durch Behandlung einzelner loser pädagogischen Themen, sondern durch eingehendes Studium eines wissenschaftlich durchgebildeten Systems erwachse, und überzeugt von der hohen Bedeutung der Psychologie für den Lehrer, beschäftigte sich der Verein zunächst, das „Lehrbuch der empirischen Psychologie“ von Drbal zu Grunde legend, mit Herbart'scher Psychologie. Im Weiteren schritt man an der Hand vorher gestellter Fragen zur Durcharbeitung der Ziller'schen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.“ Nach Beendigung dieser — neben welcher Referate über kleinere Schriften, z. B. **Lange**: Apperzeption,

Rade: Psychologische Grundzüge der deutschen Muttersprache, Thrändorf: Stellung des Religionsunterrichts u. a. geboten wurden — sind vom Vereine den einzelnen Mitgliedern zum Zwecke gemeinsamer Wiederholung mehrere Themen zur schriftlichen Bearbeitung gestellt worden, welche nach Fertigstellung durch die betreffenden Referenten an die Mitglieder zur gründlichen Durcharbeitung gegeben werden, um dann in den Sitzungen nach kurzer Rekapitulation der Hauptgedanken zur sofortigen Besprechung überzugehen. Bis dahin referieren Einzelne über das „Leipziger Seminarbuch“. Für die weitere Zukunft hat sich der Verein das Studium verschiedener Arbeiten aus den Jahrbüchern, sowie der „Grundlegung“ vorgenommen.

Zum Schlusse sei noch erwähnt, dass der Verein im Laufe jedes Winterhalbjahres alle vierzehn Tage praktische Lektionen nach vorausgegangener Besprechung des eingereichten Entwurfes abhält.

Mögen die Bestrebungen der genannten Vereine gesegnet und die Erfolge recht reiche sein! Wir bitten auch weiterhin um gefällige Mitteilungen.

III. Rezensionen.

I.

Kromayer: Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Das Altertum. 240 S. 8. Altenburg H. A. Pierer 1881.

II.

Zwitzers, A. E.: Wiederholungsbüchlein f. den Unterricht in der Geschichte. 2. Heft, Geschichte des Altertums. 55 S. 8. Emden W Haynel 1882.

Ein früheres Lehrbuch Kromayer's seine „deutsche Geschichte“ (für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten), welche an vielen Anstalten mit Erfolg gebraucht wird, wollte den Schülern vor allen Dingen „ein lesbares Hilfsbuch“ in die Hand geben, das „nicht in blossen Stichwörtern und abgebrochenen Sätzen, sondern in fortlaufender Rede geschrieben“ war. Ein solches Buch hat, wie Referent aus fast zehnjähriger Erfahrung im Geschichtsunterricht der I. und II. (nicht minder auch in der III.) bedeutende Vorzüge vor den so weit verbreiteten Herbst'schen Lehrbüchern. Es hat sich mir als Thatsache herausgestellt, dass die Schüler jenes Zwitterding von Geschichtstabelle und Lesebuch nicht lieben. Neben seinen Geschichtstabellen liebt es der Schüler der höheren Klassen bei der Repetition eine zusammenhängende Darstellung in der Hand zu haben, bei der er sich hie und da vertiefen kann und in angenehmer Weise den bei der Repetition von ihm verlangten Stoff zusammengestellt findet. Auch ermöglicht es eine derartige ausführlichere Schilderung in der Hand des Schülers dem Lehrer je nach Wunsch bald hier, bald da gründlicher und breiter vorzutragen, bei andern wieder auf das Lehrbuch zu verweisen.

Der vorliegende Leitfaden hat den „Charakter des Lesebuches“ in etwas eingebüsst. Zwar ist auch er meist noch in zusammenhängenden Sätzen geschrieben. Die Absicht, möglichst viel Stoff mitzuteilen, ohne doch die einem Lehrbuch gesteckten Grenzen zu überschreiten, führte jedoch an manchen Orten zu einer etwas abgerisseneren Darstellung. Gewiss ist dieses kein Nachteil für ein solches Buch, das in kurzen und klaren Sätzen möglichst viel Stoff darbieten sollte.

Die Auswahl ist im Allgemeinen zu loben. Doch wäre es auch hier, wie bei den früheren Lehrbüchern desselben Verfassers über die „alte Geschichte“ (Altenburg 1879) besser gewesen, wenn der Verfasser sein eigenes Prinzip (S. V.), dass es nicht so sehr auf multa, als auf multum ankäme, etwas strenger beachtet hätte.

Allerdings ist es erwünscht, dass ein Hülfsbuch für Sekundaner und Primaner mehr enthalte, als gerade zu wissen unumgänglich notwendig ist. Aber ebensowenig wie eine Aufzählung von absolut unwichtigen Einzelheiten sollte es Notizen enthalten, welche ein Schüler niemals verwerten kann. So die Herzählung einzelner Gebirgszüge des Peloponnes, wie Artemisium, Parthenium, Pholoe, Skillis, eine Reihe obscurer Colonien am schwarzen Meer (16). Die Herzählung der von Sparta incorporirten arcadischen Distrikte, Sciritis, Belemina, Cargae (24), die Erwähnung der äthiopischen Fürsten Sabakos und Tirhakor (47), der Stammbaum der älteren Achämeniden (50), die Nennung der mit Romulus (!) kämpfenden Städte, Antemnae, Cänina, Crustumerium (129) und manches andere wäre als Ballast besser bei Seite geblieben.

Dagegen ist dem Bedürfniss nach Uebersichtlichkeit und doch zugleich Reichhaltigkeit dadurch Rechnung getragen, dass größer gedruckten Schilderungen der Hauptbegebenheiten kleiner gedruckte Specialnotizen beigefügt worden sind. Auch entspricht es der Methode des Fortschreitens in concentrischen Kreisen, dass vielfältig „allgemeine Übersichten“ zur Orientierung vorangesetzt sind.

Übrigens ist abgesehen von jenem soeben erwähnten Zuviel die Auswahl des Gegebenen durchweg zweckentsprechend.

Neben der griechischen und römischen Geschichte sind an passenden Stellen, d. h. dort wo auswärtige Völker in die Geschichte derselben eingreifen, gründliche Excurse über die assyrische, babylonische, persische Vorgeschichte über Lyder, Phönizier, Egypter u. a. eingefügt.

Die neueren Forschungen auf diesen Gebieten sind beachtet und werden mehrfach in Kürze den landläufigen verkehrten Erzählungen gegenübergestellt.

Auch ist es ein Vorzug dieses Buches, dass es die griechischen und römischen Verfassungsverhältnisse eingehend berücksichtigt. Gerade zum besseren Verständnis der alten Historiker hat der Geschichtsunterricht der höheren Klassen auf eine gründliche Einführung in die Verfassung von Sparta, Athen und Rom Bedacht zu nehmen und eine sichere Einprägung der Grundzüge derselben anzustreben.

Dagegen hätten meines Erachtens einige Excurse über Litteratur und Kunst des Altertums fehlen beziehungsweise verkürzt sein können. Der Abschnitt „die Litteratur unter den Kaisern“ enthält wenig von dem, was nicht den Schülern bei anderer Gelegenheit mitgeteilt zu werden pflegt, bietet andererseits für eine eigentliche Einführung in diese Disciplin zu wenig. Desgleichen hätten die kurzen Angaben über die Götter- und Heroensagen entweder grösstenteils bei Seite gelassen oder durch eine mehr religionsgeschichtliche Behandlung dem Standpunkte höherer Klassen angepasst sein können. Hie und da ist Referent abweichender Ansicht oder möchte Einzelheiten geändert sehen. So ist z. B. die Identificirung von lex curiata de imperio und patrum auctoritas (134) verkehrt. Bei den Censoren fehlt die Angabe ihrer ursprünglichsten und wichtigsten Competenz: Die Beaufsichtigung der Staatseinkünfte (S. 45). Die Begründung, weshalb die Tribuni militares noch längere Zeit allein aus dem Patriciat genommen wurden, ist unrichtig. Auch hätte durch Beigabe kleiner Kärtchen und Faustzeichnungen (z. B. zur Veranschaulichung der Heeresaufstellung S. 157), der schiefen Schlachtordnung (S. 54), der praktische Nutzen des Buches erhöht werden können. Aber solche Ausstände in Einzelheiten können und sollen nicht das Gesamturteil beeinträchtigen, dass Kromayer's Leitfaden ein recht brauchbares Hilfsbuch für den Unterricht in den oberen Gymnasialklassen ist und zur Einführung in dieselben empfohlen werden kann.

Ein ganz nützliches kleines Handbuch für den Unterricht in der alten Geschichte ist Zwitzer's „Wiederholungsbüchlein“. Dasselbe ist namentlich für höhere Töchterschulen und Lehrerinnenseminare bestimmt. Zu diesem Zwecke enthält es in gedrungener Form, aber stets noch in ganzen Sätzen eine gute Auswahl des Wissenswertesten. Nicht nur die griechische und römische Geschichte sind berücksichtigt worden,

sondern auch das hauptsächlichste aus der Geschichte der Egypter, Phönizier, Assyrer und Babylonier, Meder und Perser.

Ob nicht an vielen Stellen, trotz der gewiss wünschenswerten Kürze, eine Berücksichtigung des biographischen Elements mehr am Platze gewesen wäre, möge dahingestellt sein. Sicher ist, dass ja eine Gruppirung des Stoffes gerade in dieser Weise ganz besonders für die weibliche Jugend am Platze ist und sie von einem oft so störenden blofs Auswendig gelernten behüten kann.

Doch kann das Buch als Repetitionsbüchlein nicht allen Anforderungen zugleich gerecht werden und gerade die genannte Seite zu betonen, wird ja stets Sache des geschichtlichen Vortrags des Lehrers bleiben müssen.

Noch wird ein Wort am Platze sein über eine Art, wie sich Autor seiner Quellen bedient, und an sie angelehnt hat. Denn „das Eigentümliche“ seiner Arbeit besteht, wie er in der Einleitung hervorhebt, „nicht sowohl darin, dass ihr Inhalt den Werken grofser Meister entnommen ist, als vielmehr in dem Umstande, dass recht oft diese Meister selbst reden gelassen werden. Diese Methode scheint dem Ref. in einem solchen Hülfsbüchlein nicht gerade gut am Platze zu sein.

Citate, aus dem Zusammenhang gerissen. erhalten leicht etwas Phrasenhaftes. Oft sind bildliche oder übertragene Ausdrücke, poetische und pathetische Worte in einer längeren Schilderung, welche daneben auch das Thatsächliche und Individuelle berücksichtigt, ganz am Platze, während sie für sich genommen oft unrichtige oder wenig anschauliche Vorstellungen verbreiten. So erweckt z. B. das Citat aus Curtius S. 12 die falsche Vorstellung, als hätten die Griechen auf Bergesgipfeln („ihren Hochaltären“) geopfert.

Doch kann andererseits nicht geleugnet werden, dass an passenden Stellen der Hinweis auf gröfsere Werke klassischer historischer Schriftsteller seine Vorteile haben kann, für die Schülerin, um eingehendere Studien zu machen, für den Lehrer, um ihn zu bewegen, jedesmal bei der Vorbereitung zu den besten und gründlichsten Werken zu greifen.

Die zum Schluss hinzugefügten 72 Fragen und Aufgaben zur Wiederholung werden die Brauchbarkeit des mit Sorgfalt gearbeiteten kleinen Wiederholungsbüchleins nur erhöhen.

Zabern i./E.

Dr. Wilhelm Soltau.

III.

Frommann, Fr. Joh., Taschenbuch für angehende Fufsreisende. 2. Auflage, herausgegeben und ergänzt von Dr. Friedr. Ratzel, Prof. der Erdkunde an der technischen Hochschule in München: Jena, Fr. Fromman 1880. kl. 8. VIII u. 76 S. 1 M. 20 Pf.

IV.

Bach, Theodor, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Leipzig, Eduard Strauch 1877. gr. 8. 88 S.*).

Habent sua fata libelli. Wenn man bedenkt, wie heutzutage die bare Mittelmäfsigkeit in der Bücherproduktion es recht oft zu einer ganz erklecklichen Zahl von Auflagen, ja sogar zu offiziellen Empfehlungen, bringt, namentlich auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslitteratur, so muss man sich wahrhaftig wundern, dass ein so ausgezeichnetes Büchlein, wie das Frommann's, 37 volle Jahre gebraucht hat, um sich von der ersten Auflage zur zweiten durchzuarbeiten**). Denn es enthält für den Spottpreis von 1 M. 20 Pf., das unfehlbarste Rezept, um sich „die schweren Kosten und die noch schwerere Langeweile der Badereisen“ zu ersparen, nämlich dadurch, dass man „alle Jahre einmal sein altes Burschenränzel ***) aufhockt und damit in die reine Luft der Gebirge zieht. Aber dazu gehört, dass einem das Fufsreisen nicht eine ungewohnte und übertriebene Anstrengung ist, sondern eine liebe alte Gewohnheit bleibt.“ (S. 3).

*) Leider war von der Verlagshandlung nicht zu erfahren, ob eine zweite Auflage erschienen sei.

**) Es ist ganz merkwürdig, wie manchmal das gediegenste litterarische Produkt vom Missgeschick verfolgt wird; aus neuester Zeit wäre u. a. an Schrebers Buch der Erziehung zu erinnern, das auch erst nach 25 Jahren einen Neudruck erlebte.

***) Vf., der als ehrwürdiger Greis noch in Jena lebt, ist, wie er in der Vorrede erwähnt, alter Burschenschafter aus dem 2. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, beurteilt aber das Unreife der damaligen Turner- und Burschenschaftsjugend sehr unbefangen, bei aller Anerkennung ihrer sonstigen Tüchtigkeit.



Das kleine Büchlein bietet eine Fülle praktischer Lebensweisheit, und es tritt dabei so liebenswürdig bescheiden auf, dass man es unbedingt lieb gewinnen muss. Es verdient die nachdrücklichste Empfehlung, und gerade weil es ganz offenbar alle Reklame vornehm verschmäht hat*), sei ihm eine ausführliche Besprechung gewidmet.

In der Einleitung 1843 spricht der Vf. von dem Nutzen und Reiz der Fufsreisen für die Jugend nicht blofs der Universitäten und Gymnasien, sondern auch des Kaufmannsstandes, zugleich ihre Bedeutung für den Mann, der schon über die Jugend hinaus ist, ganz richtig würdigend. So schlicht und scheinbar schmucklos das alles vom Vf. gesagt wird, so eindringlich und wirkungsvoll gestaltet sich seine Rede; sie muss auf jedes empfängliche Gemüt begeisternd wie ein Dithyrambus wirken.

Der Einleitung folgt ein Zusatz des Herausgebers, vom Jahre 1880. Ungern versage ich mir, demselben hier unverkürzt das Wort zu gönnen, so treffend ist alles, was er sagt. Aber eine Stelle sei doch herausgehoben: „In der That, wir würden glauben, der Sache einer gesunden National-Erziehung den wesentlichsten Dienst geleistet zu haben, wenn es uns gelänge, die Sitte der einfachen, anspruchslosen Fufswanderungen in der deutschen Jugend neu zu wecken und auszubreiten. Selbst für ihre körperliche Entwickelung wäre es ein grofser Gewinn, denn trotz Turnen und Wehrpflicht steht schon heute die deutsche Jugend der gebildeten Stände an körperlicher Elastizität und Energie der englischen weit nach und betreibt freiwillig körperliche Übungen in viel geringerem Mafse.“ Es liegt ein sehr gesundes Programm in diesen Worten, wohl wert, dass darüber einmal öffentlich zum deutschen Volke geredet würde;*) das Thema würde sein: „Vom Reisen der Jugend, als einer Angelegenheit der nationalen Erziehung;“ ja wirklich der nationalen; denn dass der Wandertrieb ein urewiger Trieb ist, den*) „Mutter Natur germanischer Menschheit eingebildet und angeboren,“ das lässt sich aus der Geschichte tausendfach nachweisen.

Der Inhalt des Buches zerfällt in 10 Abschnitte, von denen die beiden letzten durch den Herausgeber neu hinzugefügt sind, während vier andre umgearbeitet vorliegen.

Die Disposition der einzelnen Abschnitte ist folgende:

I. Ausrüstung: Die 3 Hauptzwecke derselben: bequem, dauerhaft, einfach. Schwierigkeit der Kombination. Grundregeln: 1. Hauptsorge auf Schuhwerk und Unterbeinkleider. 2. Die Bekleidung muss der Wärme und Kälte gerecht werden. 3. Daher „neutrale“ Kleidungsstücke. 4. Gute Kleider neben den alltäglichen. 5. Praktische Kombination der verschiedenen Ausrüstungsgegenstände. 6. Reinlichkeit; ohne Übertreibung. 7. Proviant für jeden Tag mitzunehmen. Getränke. Heilmittel 8. Ränzel (Rucksack), Stab und Landkarte. 9. Einige Regeln für die Geldangelegenheiten. 10. Die kleinen Notwendigkeiten des Reisenden. — Einzelvorschriften für Fufs- und Körperbekleidung. — Vorschlag zu einer Wanderausrüstung für 2—3 Wochen.

II. Ausmarsch (nicht gleich vom Quartier aus zu rasch gehen).

III. Einteilung des Tages. Zeitbenutzung: Zweck des Wanderns. Ausruhen und Erholung. Nichts hinausschieben. Früh aufstehen. Rastzeiten am Tage. Nicht oft einkehren. Sich des häufigen Trinkens enthalten.

IV. Gesundheitspflege: Speisen und Getränke (ne quid nimis!). Sorge für die Füfse. „Wolf“. Unpässlichkeiten (principiis obsta!).

V. Wirtshäuser und Verhalten in denselben: Erstes Auftreten. Nicht zu bescheiden. Nicht knauserig. Die Rechnung nicht erst im letzten Augenblicke berichtigen. Welche Wirtshäuser soll man wählen? Notwendigkeit der Genügsamkeit. Verschiedene Nachtlager. Mehrseitige Schädlichkeit der Kneipsitten.

VI. Reisegesellschaft: Vorteile des einsamen Wanderns. Welche Zahl der Reisegefährten ist die beste? Verschiedene Arten von Reisegesellschaft. Zufällige Gesellschaft. Kunst der Unterhaltung mit Fremden. Verkehr mit dem

*) Lüdde, Gesch. der Methodologie der Erdkunde erwähnt unser Buch unter No. 387 und gibt an, dass es in den Göttinger Gelehrten-Anzeigen 1843 Stück 104, „höchst günstig“ beurteilt worden sei.

**) Nach W. Jordan, Nibelungen Vorgesang Seite 1.

weiblichen Geschlechte. Hunde als Reisegefährten. Fahrgelegenheiten.

VII. Das Bergsteigen: Notwendigkeit der Vorsicht und Vorübung. Stet und gleichmäfsig. Das Ausruhen. Wo man allein gehen kann und wo nicht. Die Schwierigkeiten des Abstiegs. Der Bergstock.

VIII. Wege und Führer: Welches sind die besten Wege? „Einmal gut orientiert ist besser als zehnmal den Weg erfragt." „Ein Hauptreiz beim Fufsreisen besteht darin, nicht mechanisch auf grofsen Landstrafsen hinzutappen, sondern sich seinen Weg selbst zu suchen, besonders auf Fufssteigen." Einige Regeln über Wege und Pfade. Die Führer.

IX. Das Beobachten auf Reisen: „In allem Reisen und vor allem im Fufswandern geht geistiger Genuss, geistige Arbeit, geistiger Gewinn neben dem einher, was der Körper leistet und was demselben frommt." Das Beobachten will gelernt sein. Allgemeine Wander- und Reisebildung. Beobachtung der Natur. Studium des Menschen und seiner Werke. Die wirtschaftlichen Verhältnisse. Das Aufsere des Lebens. Die geistigen Lebensäufserungen der Völker. Vorstudien. Vorzüge des Alleinreisens. Das Tagebuch.

X. Allgemeine Bemerkungen. Wandern in fremden Ländern. Eisenbahnreisen. Benehmen in Gesellschaft von Fremden. Man wird schon aus dieser Inhaltsübersicht, die wir dem Buche schuldig waren, ersehen, welche Summe vielseitiger und abgeklärter Reiseerfahrungen hier niedergelegt ist; wie es ja freilich von dem gemeinsamen Werke zweier so vielgereister und feinsinniger Männer nicht anders zu erwarten war. Möge jeder soviel Belehrung daraus schöpfen, als der Referent, der an demselben für seine Schulreisen einen zuverlässigen Ratgeber und treuen Freund gewonnen hat.

In seiner Art eben so ausgezeichnet, als die eben recensierte Arbeit, ist das Buch des Berliner Realschuldirektors Th. Bach. Es zeigt in einer, meinem Geschmack nach, mustergiltigen Weise, wie Schülerreisen in die öffentliche Praxis der höheren Schulen einzuführen seien. Zu bedauern ist, dass eine Inhaltsübersicht fehlt. Wir fügen dieselbe hier bei:

Nachdem der Vf. einen flüchtigen Blick auf die historische Entwickelung der germanischen Reise- und Wanderlust geworfen hat,*) beginnt er mit Pestalozzi und Basedow spezieller auf die erziehliche Verwertung der jugendlichen Wanderlust einzugehen. Dann werden die von Salzmann in Schnepfenthal für diesen Zweck getroffenen Einrichtungen, denen sicherlich auch der gröfste Schüler Schnepfenthals, Carl Ritter, die Richtung seines Geistes auf die Natur und das durch diese bedingte Völkerleben verdankt, genauer besprochen. Hierbei wird auch des trefflichen Guts Muths und seiner 1793 erschienenen Gymnastik für die Jugend gebührend Erwähnung gethan. Der Weltpriester Joh. Nep. Fischer und der Hamburger J. H. Campe, der Verfasser des Robinson und des Theophron, schliefsen sich an. Auch die Makrobiotiker Hufeland und der Prediger Krahmer empfehlen Fufswanderungen und Reisen.

Den Übergang von den Philanthropinen durch Pestalozzi zu Jahn und seinen Bestrebungen vermittelt die Erziehungsanstalt von Joh. Ernst Plemann in Berlin. Ihre Veranstaltungen werden ausführlicher erwähnt. Dann verweilt der Vf. mit liebevollem Eingehen bei Jahn und dem goldenen Zeitalter des neuerweckten Turnwesens. Verschiedene seiner herrlichen Turnfahrten werden eingehend geschildert, zum Teil nach Liebetrut. Wenn auch der Raum knapp zugemessen ist, etwas von diesem grofsen Meister deutschen Wesens mag wenigstens hier stehen. „Wandern — sagte er, nachdem er die Begriffe „Wallfahren, Pilgern, Wallen" erklärt hat — Wandern ist ein Gehen aus der Heimat in die Fremde, aber immer in den Marken des Vaterlandes, um zu lernen, nach den Lehrjahren noch nachzulernen, mit eignen Ohren hören, mit eignen Augen sehen, nach eigner Meinung seinen Stab weitersetzen. Merksam auf das Thun und Treiben der Menschen, auf ihr Dichten und Trachten, gelangt der Wanderer durch Land- und Leutekunde zum eigenen Urteil. Darum

*) Für die Zeit der Renaissance wäre zu benutzen gewesen die in Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde Leipzig 1849 erwähnten Schriften über das Reisen, mit dankenswerten bibliographischen Notizen, ein stattliches Verzeichnis von 126 Nummern (262—387), unter dem Titel „Apodemik", der jetzt ganz aus der Litteratur verschwunden zu sein scheint.

folgten nach altem löblichen Brauche und wohlgeordneter Sitte auf die Lehrjahre die Wanderjahre. Sie waren zur Gewinnung des Meisterrechts nötig.“ — „Die Wanderfahrt ist die Bienenfahrt nach dem Honigtau des Erdenlebens. An lieblichen Erinnerungen, seligen Gefühlen, würdigen Gedanken und huldvollen Augenblicken überladet sich Keiner. Zu viel trägt man nicht ein. Sitzleben und Heimbleiben will was zu zehren haben.“

Und weiter: „Aus dem fröhlichen Zusammenleben der Jugend wird der Keim der Leutseligkeit in die Welt getragen.“ „Denn Wandern, Zusammenwandern erweckt schlummernde Tugenden, Mitgefühl, Teilnahme, Gemeingeist und Menschenliebe.“ „Nichts gibt solchen reinen Nachgeschmack und bleibenden Nachgenufs, als die vaterländische Wanderschaft. Da wird Alles zum Wonnegefühl, da ist Alles im Einklang. Der Gedanke ist eine stete Siegpracht. Wenn einer wieder trocken und warm sitzt, so hat er auch gleich alle Beschwerden von Wegen, Wetter und Wind vergessen. Kein Berg scheint hoch und steil, wenn er erst erklommen, keine Mühseligkeit hart, wenn sie überstanden, und keine Tagereise lang, wenn sie erst zurückgelegt.“ — Es folgt nun eine Erwähnung der alten Breslauer Turnbestrebungen. Hierauf wird Mafsmanns, Lübecks, Fedderns, Böttchers gedacht, sowie der Turnfahrten der heutigen Berliner Turnerschaft. Auch einzelne Schulen und Erziehungsanstalten dieses Jahrhunderts haben sich das bildende Element der Wanderung und Reisen nicht entgehen lassen. So die Bendersche Anstalt in Weinheim, die Stoy'sche Erziehungsanstalt in Jena, die Jenaer Johann-Friedrichs-Seminarschule, das Seminar in Bielitz (Österreich), die Schule zu Stadt Sulza, die Erziehungsschule in Leipzig, einzelne preufs. Schullehrerseminare, das Oldenburger Seminar, die Realschule zu Apolda (Dr. J. Compter).*) Überraschende Förderung hat die Idee der Schulreisen in der Schweiz gefunden. Es existirt dort**) ein besonderer „Tarif für die Beförderung von Gesellschaften und Schulen“. Der Hauptvertreter der Schulreisen in der Schweiz scheint der bekannte Schulhygieniker Dr. Guillaume zu sein, „le créateur des courses scolaires“. Sogar die höhere Mädchenschule zu Neuchatel macht Reisen. — Hierauf wird das Wirken von Adolf Spiefs ausführlich geschildert und darnach an Carl Ritters Entwickelung des weiteren gezeigt, wie wichtig das Wander- und Reiseleben Schnepfenthals für seine Entwickelung gewesen sei. Strack's „Turnfahrten, ein Buch für die Jugend“ wird hierauf als Beispiel angeführt, wie man während einer Reise mit Knaben seine Anregungen und Fragen etwa einzurichten habe und als Muster einer stattlichen und straffen Wanderfahrt diejenige hingestellt, die Alex. Kapp 1840 vom 2.—25. Juli mit neun Schülern (Sekundanern des Soester Gymnasiums) ausgeführt habe. Aufser solchen Wanderfahrten empfiehlt Knapp in seiner Gymnasialpäd. auch eigentliche Turnfahrten, ein Gedanke, der von W. Klumpp in seiner Bearbeitung der Guts Muthsschen Gymnastik (Stuttg. 1847) weiter geführt und von F. Kreyfsig und K. Friedländer in die Praxis übersetzt worden ist. Hierauf wurden zwei nach bestimmten Spielregeln bei Pichelswerder a. d. Havel und bei Königs-Wusterhausen ausgeführte Kriegsspiele eingehend geschildert. Auch die Regeln für das in Berlin so beliebte Ritter- und Bürgerspiel werden bei dieser Gelegenheit mitgeteilt. Endlich wird den Bestrebungen des Berliner Turnlehrers Fleischmann und der auf den Versammlungen der Turnlehrer in den letzten Jahren hervorgetretenen bezüglichen Wünsche gedacht, sowie einer Petition der märkischen Turnlehrerversammlung in Kottbus (1875), welche für Schülerturnfahrten und Schülerreisen eine Ermäfsigung des Eisenbahnfahrpreises erbittet.

Den Schlufs des Werkchens bildet eine Darstellung dessen, was Vf. für die Pflege der Turnfahrten und Wanderungen gethan hat. Zuerst als Oberlehrer am Gymn. in Lauban, dann als Rektor der höheren Bürgerschule in Breslau, endlich als Direktor der Sophienrealschule zu Berlin. Eine ausführl. Schilderung der ersten von Breslau aus ins Riesengebirge unternommenen Turnfahrt bildet einen wesentlichen Teil dieses letz-

*) Nicht erwähnt ist das Seminar zu Eisenach. S. Programme.

**) Neuerdings auch auf den preuss. Staatsbahnen.

ten Abschnittes. Dann gibt er Nachricht von einem unter den Schülern seiner Berliner Anstalt gebildeten Reiseverein, teilt dessen „Allgemeine Bestimmungen“, sowie das „Sektionsstatut“ zur Einteilung der Reisegenossenschaft in wissenschaftliche Sektionen (eine naturwissenschaftliche für Botanik, Mineralogie und Zoologie), eine geographisch-historische; eine artistische für Zeichnen und Gesang), endlich die „Grundgesetze für die Verwaltung der Reise-Sparkasse*) der Sophienrealschule in Berlin“ mit. Für alle diese Gaben haben wir Ursache dankbar zu sein, wenn ich auch insbesondere bei dem „Sektionsstatut“ verschiedene Fragezeichen zu machen hätte. Es ist ein tüchtiges Stück deutscher Arbeit, von dem uns Vf. Kenntnis gibt. Wer selbst Schulreisen gemacht hat, weifs die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens zu würdigen, wenn auch bei den höheren Schulen die Sachen noch unendlich viel einfacher und günstiger liegen, als bei Volks- und Bürgerschulen. Ref. könnte über diese Schwierigkeiten aus eigner Erfahrung sprechen.

Kahla. O. W. Beyer.

*) In der Würdigung der Reisesparkasse stimmt Referent mit dem Verfasser überein. Referent ist **gegen** allgemeine Schulsparkassen, dagegen **für** Sparkassen zu gewissen, vorher genau bestimmten Zwecken; er ist **gegen** Ferienkolonien, **für** Schulreisen.

V.

Wiemann, Dr. A., Rektor des Realprogymnasiums in Eilenburg setzt seine Englische Schülerbibliothek, Gotha bei Schlossmann eifrig fort.

Wir haben das 8. Bändchen, Abenteuer des Cortez und Pizarro von E. Cooper, Nr. 10 Lebensbilder aus Samuel Smiles' Self-Help, Nr. 13 Columbus by E. Cooper, Nr. 14 Stories for my Children by Knatchbull-Hugessen, M. P. Nr. 16 Deaf and Dumb, an historical Drama by Thomas Holdcroft Nr. 17 Bulwer, A. Sketch of the Life of Schiller einer Durchsicht unterworfen, und können die kleinen Hefte sowohl zur Privatlektüre, als auch, vielleicht mit Ausnahme von Nr. 16 und 17 zur Schullektüre im zweiten und dritten Jahr des englischen Unterrichts empfehlen. Die Pädagogischen Studien haben sich schon früher mit diesen Arbeiten beschäftigt; ihre Einrichtung ist dieselbe geblieben; ein Anhang giebt Übersetzungen von Redensarten; wenn der Lehrer auf die Grundbedeutung der sie bildenden Wörter hinweist, so kann diese Art von Hülfe den Schülern recht nützlich sein. In der Auswahl seiner Stoffe ist der Herausgeber im Ganzen nicht unglücklich.

Die von demselben Verfasser veröffentlichten Materialien zum Übersetzen ins Französische resp. Englische eignen sich nur zum Gebrauch in Oberklassen.

VI.

Kaiser, K., A Brief History of the English Language and Literature for the Use of Schools. Mülhausen i. E. und Leipzig, Bufleb 1884.

Es ist am Ende begreiflich, dass ein deutscher Schulmann eine Litteraturgeschichte aus englischer Feder nicht für in jeder Hinsicht geeignet hält, in einer deutschen Schule als Lehrbuch zu dienen; eine oder die andere Ausstellung wird zu machen sein; der Teil wird zu reich bedacht erscheinen, jener zu knapp behandelt; die Art der Auffassung und Besprechung einzelner Perioden wird ihm nicht gefallen. Was wird er dann thun? Selbst eine schreiben? In deutscher Sprache vielleicht? Wenn es etwas anders als eine blofse Compilation sein soll, so gehört dazu sehr viel; ein Studium der Litteratur umfassendster Art, und anderes. In englischer Sprache? Alle Hochachtung vor der Gelehrsamkeit und Sprachfertigkeit der Herren Collegen; aber das Unternehmen wäre, abgesehen davon, dass dieselben Anforderungen wie an ein deutsch geschriebenes Buch auch an ein englisch geschriebenes gestellt werden müfsten, ein äufserst schwieriges: die Zahl der Männer, die das in befriedigender Weise leisten könnten, ist sehr klein, und die meisten werden bessere Beschäftigung finden als ein solches Schulbuch zu verfassen, über dessen Notwendigkeit wohl die Ansichten kaum verschieden sein würden.

Der Verfasser dieses Buches, wenn man ihn nicht lieber Redakteur oder Componist nennen will, hat eine englisch geschriebene Litteraturgeschichte für die oberen Klassen, für Vorbereitung zur Lehrerinnenprüfung und zum Examen für Mittelschulen für wünschenswert gehalten, und hat zu dem Zwecke eine kleine Zahl

englischer Bücher, Shaw, Chambers, Stopford Brooke, Craik, — Stanton und Webster: ersterer über Shakespeare, der auf vier Seiten abgethan wird, letzterer wegen seines Wörterbuchs, sind blos Zierrat — excerpiert und aus diesen Excerpten ein Buch von 94 Seiten compiliert. Er versichert zwar, dass die Arbeit aus langjähriger Praxis hervorgegangen ist, aber Stopford Brooke's English Literature, der neben Shaw der gröfste Teil des Buches entnommen ist, wurde in einer Ausgabe vom Jahre 1880 benutzt. Shaw ist ein Buch von über 500 Seiten; Chambers sind zwei stattliche Bände in Lexiconformat, Craik zwei Bände in der Tauchnitz-Collection. — Wie schwer es sein muss, einen Auszug von 94 Seiten aus diesen Büchern zusammen zu schweifsen, der ein Ganzes darstellt, kann sich jeder selbst sagen. Dem Verfasser ist die schwierige Aufgabe einigermafsen gelungen, doch können wir uns nicht entschliefsen, das Buch zu empfehlen. Es ist selbst für die oben angedeuteten Kreise zu dürftig; es ist ohne Zweifel richtiger, dem Schüler ein Originalwerk in die Hand zu geben, das auch dem Erwachsenen, dem Studenten, resp. der Lehrerin und dem Mittelschullehrer annähernd genügt; und da ist das kleinste der englischen Werke, trotzdem es nur etwa doppelt so grofs ist, mehr als doppelt so viel wert. Die Löthstellen, — es sind nicht allzuviele, — sind hie und da an der Sprache zu erkennen.

Als Eigentümlichkeit will ich noch hervorheben, dass Kaiser von der englischen Sitte die wichtigen Wörter in Kapitelüberschriften mit grofsen Buchstaben zu schreiben konsequent abweicht.

Eisenach.

Prof. Dr. C. Balzer.

VII.

Helm, Johann: Allgemeine Musik- und Harmonielehre. Zunächst für Lehrerbildungs-Anstalten. Zweite Auflage. Gütersloh, Bertelsmann.

Nach einer sehr ausführlichen allgemeinen Musiklehre, welche namentlich die Akustik eingehender als gewöhnlich behandelt, geht der Verfasser zur eigentlichen Harmonielehre über. Nach der Lehre von den leitereigenen und leiterfremden Dreiklängen, den Sept- und Nonenakkorden folgen dann die Nebentöne, die Lehre von der Modulation und zuletzt ein Anhang, welcher die Kirchentonarten behandelt. Der bezeichnete Stoff hat eine tief auf die Sache eingehende, klare und verständliche Behandlung gefunden. Wer über die berührten Fragen sich gründlich unterrichten will, ist hier wohl beraten. Sehr sympathisch haben uns auch die grofse Anzahl Übungen im Generalbafsspiel berührt; wir teilen die Ansicht des Verfassers, dass dasselbe ein vortreffliches Mittel sei, die einzelnen Harmonieen in ihren Bestandteilen kennen zu lernen. Schliefslich empfehlen wir das Buch von ganzem Herzen zur Einführung an unseren Seminaren.

VIII.

Zahn, Johann: Handbüchlein für evangelische Kantoren und Organisten. Gütersloh, Bertelsmann.

Seit langer Zeit hat uns kein Büchlein so viel Freude gemacht als das vorliegende. Dasselbe bringt in gedrängter Form Alles, was ein tüchtiger Kantor und Organist in seinem Berufe wissen muss und noch ein gut Teil darüber. Nach einer kurzen Geschichte des gregorianischen Choralgesanges, des deutschen Kirchenliedes und des Chorgesanges mit seiner Litteratur folgt sodann Methode des Gesangunterrichtes und die Direktion des Chores, sodann das Orgelspiel, der Bau der Orgel und zum Schlusse eine Beschreibung der übrigen Musikinstrumente. Aufserdem in den Beilagen Proben der ältesten Zeichen für die Noten, Analyse einer Bach'schen Fuge und dergleichen mehr. Möchte das Büchlein sich recht bald in den Händen derer, die es angeht, befinden.

IX.

Hönig, Heinr.: Neue Liedersammlung zum Gebrauche in erweiterten Volksschulen, Bürger- und Töchterschulen, in den unteren Klassen der Mittelschulen und in Präparanden-Anstalten. Karlsruhe, Verlag von Fr. Gutsch.

Das Werkchen bringt in 57 Nummern drei- und vierstimmige Gesänge für Sopran und Alt, darunter viele von neueren Komponisten. Was nun die Sangbarkeit betrifft, welche der Herausgeber besonders betont, so bezweifeln wir entschieden, dass z. B. die Nummen 35 und 40 je in

der Schule rein gesungen werden. Lieder, in welchen die Chromatik in so ausgedehntem Maſse Anwendung findet, gehören nicht in die Schule. Die Auswahl der älteren Lieder ist gut, nur hätten wir einige Volkslieder mehr gewünscht; von den neueren hat uns besonders No. 42 von F. Langer gefallen, und zwar deshalb, weil darin den jugendlichen Stimmen in bezug auf die Höhe nicht zu viel zugemutet wird. Nur sehr gut geschulten Chören ist die Sammlung zu empfehlen.

Eisenach. Prof. Thureau.

X.

Kahn, Dr. L., Elementar - Geographie. Dritte Auflage. Neu bearbeitet von Julius Desselberger. Heilbronn; Henninger 1882. Preis 1 M. 20.

Das Buch mag in fachlicher Hinsicht sehr sorgfältig gearbeitet sein, jedoch kann das heutzutage kaum noch als Vorzug hervorgehoben werden. Das Hauptgewicht wird mehr und mehr in richtiger Erkenntnis auf eine gute methodische Behandlung des ja aus so vielen trefflichen Büchern zu entnehmenden Stoffes gelegt. Das weiſs auch der Verfasser, denn er sagt (Vorrede VI): „Lehrbücher der Geographie giebt es in Menge, aber unter diesen meines Wissens nur ein einziges, dessen Anordnung sich an den notwendig einzuhaltenden Gang des Unterrichts anschlieſst" (Lübens Leitfaden etc.); das vorliegende rechnet also naturgemäſs der Verfasser den methodisch allein richtigen. — Offengestanden habe ich trotz allen Suchens den grossen Unterschied zwischen ihm und den vielen andern Leitfäden etc., die ich kenne, nicht finden können. Es müſste denn sein, dass der Verfasser meint, es sei methodisch besonders zu empfehlen, zuerst die Heimat, dann die Provinz (resp. Heimatland), dann Deutschland, dann den Globus etc. durchzunehmen; oder allgemeine Übersichten den zu behandelnden Erdteilen voraus zu schicken, — alles Massnahmen, die ich wenigstens nicht billigen kann.

Eisenach. Dr. Göpfert.

IV. Anzeigen.

I.

Hiller R. Die Lateinmethode des J. A. Comenius. Zschopau Raschke 1883. 47. S.

1. Abschnitt: Die psychologisch-pädagogische Grundlegung zur Lateinmethode des Comenius. 2. Abschnitt: Die Methode des Comenius für den Lateinunterricht selbst. Der Verfasser kommt zu folgendem Resultate: „Wir können uns die Methode des Comenius im ganzen nicht aneignen und müssen in den obigen scharfen Urteilen viel Wahres anerkennen, besonders die Berechtigung des Vorwurfs, dass Comenius durch seine Methode zur Korrumpierung der Reinheit des lateinischen Ausdrucks und zur Förderung eines abenteuerlichen Küchenlateins viel beigetragen habe. Trotzdem fallen für jeden, der Augen hat zu sehen und Ohren zu hören, aus der Betrachtung dieser Methode, insbesondere ihres Lehrverfahrens' so viel echte Goldkörner heraus, dass er im Besitz dieses Reichtums es nie bereuen wird, der Sache soviel Zeit und Mühe gewidmet zu haben."

II.

Fünfzig Fabeln für Kinder von W. Hey. Mit Bildern von Otto Speckter. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1883. Jubiläumsausgabe. Preis 50 Pf.

Noch Fünfzig Fabeln für Kinder von W. Hey. Mit Bildern von Otto Speckter. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1883. Jubiläumsausgabe. Preis 50 Pf.

Am 23. Mai 1833 schrieb Wilhelm Hey aus Ichtershausen seiner Sammlung von „Fünfzig Fabeln für Kinder" einen

Geleitsbrief „an die Eltern", der mit den Worten begann: „Dieses Buch ist zunächst für Kinder von vier bis sieben Jahren bestimmt. Wenn wir die rechte Wahl und den rechten Ton getroffen haben, so zweifeln wir nicht, dass auch Grössere, Kinder und Nichtkinder, es in die Hand nehmen und sich daran erfreuen werden. Das wahrhaft Kindliche hat ja einen Reiz für jedes Alter."

Wie hat sich im Verlauf von fünfzig Jahren dies Wort bewährt, inbezug sowohl auf die erste, wie auf die bald nachher herausgegebene Sammlung: „Noch fünfzig Fabeln für Kinder." Mit den Bildern des gemütvollen Otto Speckter haben sie ihren Triumphzug durch alles Land, wo deutsche Zunge klingt, gemacht, und sind bis zum heutigen Tage jung geblieben.

Wir habens hier ja freilich nicht mit Fabeln im Sinne Äsops zu thun, mit solchen, die eine Regel der Lebensklugheit durch eine Erzählung aus der Tierwelt illustrieren; aber W. Hey ist der Schöpfer einer viel höheren Gattung; er will nicht belehren, aber er vermenschlicht in heiterer Kindesphantasie das Tierleben und bringt es mit unseren Tugenden und Fehlern, mit den Gefühlen und Neigungen unseres Herzens in die innigste Beziehung. Aber in der süssen Unschuld seines Gemütes hat er meistens den Ton getroffen, der an das Ewig-Kindliche in unserer Brust anklingt, und dieser Ton eben ist der wahre Glockenklang echter Poesie. Die Verse z. B. von „Wandersmann und Lerche" (I, 18) gehören mit zu dem Schönsten, was unsere Litteratur besitzt.

Das Jubiläum dieses Buches feierte die Verlagshandlung in der würdigsten Weise, indem sie die beiden Sammlungen in einer sehr anständigen und doch beispiellos billigen Ausgabe erscheinen liefs. Wir zweifeln nicht, dass viel tausend Hände nicht nur von Kindern, sondern von Müttern, Lehrern und Jugendfreunden sich danach ausstrecken werden. „Das wahrhaft Kindliche hat ja einen Reiz für jedes Alter."

III.

Das Wissen der Gegenwart. Band 14—17. Leipzig und Prag. Freytag und Tempsky.

1. „Der Weltteil Afrika in Einzeldarstellungen." Der erste Band der Abteilung „Afrika" ist soeben erschienen; er führt den Titel „Abyssinien und die übrigen Gebiete der Ostküste Afrikas" und hat den rühmlichst bekannten Forscher Prof. Dr. R. Hartmann in Berlin zum Verfasser, einen Gelehrten, den vielfache Studienreisen in die Lage gesetzt haben unsere Kenntnisse von Afrika zu vermehren und durch Vergleichung seiner Erfahrungen mit den Forschungsergebnissen Anderer uns eine ebenso reichhaltige als kritisch gesichtete Darstellung des Gegenstandes zu bieten. Das vorliegende Buch, welches durchaus das Gepräge der Gediegenheit an sich trägt, gewährt in allen wesentlichen Richtungen Einblick in die natürlichen und kulturellen Verhältnisse der Gebiete an der Ostküste Afrikas. In klimatischer und geologischer Beziehung, in Betreff der Flora und Fauna jener Gegenden wird ausführliche und lichtvolle Belehrung erteilt, mit ganz besonderer Sorgfalt aber das ethnologische Gebiet behandelt. Überaus anziehende Schilderungen der wilden und halbkultivirten Völkerschaften Abyssiniens und der Nachbarländer enthüllen uns eine Welt voll eigentümlicher Entwickelung und merkwürdiger Charaktere. Die äusseren Kennzeichen der Rasse treten uns da da ebenso markant entgegen, wie die Sitten und Gebräuche, Erwerbs- und Wirtschaftsverhältnisse, religiöse Vorstellungen und moralische Qualitäten. Von besonders hohem Interesse ist die Darstellung der Galas, in denen man, wie der Autor nicht mit Unrecht sagt, den Heroentypus der afrikanisch-nigritischen Rasse zu erkennen glaubte und welche in der That bestechende Vorzüge mit den unverwischten Merkmalen der Halb- und Unkultur in überraschender Weise vereinigen. Aus dem Buche Hartmanns sprechen uns die Gesamtresultate der modernen Forschung auf dem darzustellenden Gebiete lebendig an; die quellenmäfsigen Belege für sämtliche Mitteilungen geben der Arbeit einen streng wissenschaftlichen Charakter, während andererseits die vollständige Beherrschung des Stoffes dem Autor eine lichtvolle, gemeinverständige und abgerundete Darstellung ermöglicht. Die Anschaulichkeit der Beschreibungen wird durch zahlreiche Illustrationen (18 Vollbilder und 63 in den Text gedruckte Abbildungen) unterstützt.

2. „Leben und Sitten der Römer“ von Prof. Dr. Julius Jung. Selten vereinigen sich Stoff und Darstellung zu einer so fesselnd interessanten Gesamtwirkung, wie in diesem historischen Werke eines noch jungen, aber bereits bewährten Forschers. Mit lebhafter Phantasie, die sich streng in den Grenzen des Geschichtlichen hält, wird da das Leben der alten Römer, wie es sich zur Zeit der höchsten Culturentwicklung entfaltete, vor uns aufgebaut.

Ergebnisse, die wir dem eifrigsten Quellenstudium, der vergleichenden Forschung, der Enträtselung von Inschriften und den fortgesetzten Ausgrabungen verdanken, fügen sich zu einem lebensvollen Bilde zusammen, gleichsam die Schilderung einer Reise in entfernte Zeiten, die offen vor uns daliegen wie unmittelbare Gegenwart. Schon der erste Band dieses Buches, der 15. der Universalbibliothek, hat grofsen Beifall in der deutschen Lesewelt gefunden. Er enthält die „sozialen Verhältnisse“ und das „Familienleben der Römer“, Rom in seiner Bedeutung als Reichshauptstadt und dessen „Theater und Spiele.“ Der soeben erschienene zweite (Band 17. des „Wissens der Gegenwart“), mit dem das Werk zum Abschlufs gelangt, hält sich, was Fülle des Stoffes und Reiz der Darstellung anlangt, auf gleicher Höhe. Einer orientierenden Einleitung folgen in diesem Bande: Eine Darstellung der verschütteten Römerstädte Pompei und Herkulanum, ferner Capitel über die Römer in den Provinzen, die uns ganz unmittelbar an die Quelle der heutigen Städtekultur leiten, über das Lager- und Soldatenleben, das wir auf allen Gebieten der Kriegs- und Friedensordnung kennen lernen, über Religion und Philosophie, in deren Bereich wir die ersten Anfänge des Christentums verfolgen können, und endlich über den Ausgang des römischen Weltreichs, ein Schlufskapitel, welches die dargestellten Zustände abgrenzt und Ausblicke in die neue Culturperiode gewährt, die mit der Verlegung der Reichshauptstadt nach Byzanz beginnt.

Der II. Band des Jung'schen Werkes ist besonders reich an sorgfältig ausgeführten Illustrationen. Er enthält 10 Vollbilder und 63 in den Text gedruckte Abbildungen, darunter Architekturbilder und figurale Darstellungen, welche den wichtigsten und beredtesten Zeugnissen der römischen Geschichte beizuzählen sind.

3. „Die Fixsterne“ von Dr. C. F. W. Peters. Nach verschiedenen Seiten hin gewinnt die rasch vorschreitende deutsche Universalbibliothek „Das Wissen der Gegenwart“ an Reichtum und Vollständigkeit. Der soeben erschienene 16. Band betitelt sich „Die Fixsterne“ und hat den in der astronomischen Welt rühmlich bekannten Kieler Professor Dr. C. F. W. Peters zum Verfasser. Ein Ganzes für sich, bildet dieser Band eine Ergänzung zu Dr. Beckers Werk: „Die Sonne und die Planeten.“

Auf engem Raume fafst Peters eine Fülle wohlgeordneten wissenschaftlichen Stoffes zusammen. Ein kundiger Führer, weist er dem Wifsbegierigen den Weg zur orientierenden Betrachtung des Sternenhimmels, leitet er den empfänglichen Leser an, sich in der Fülle der leuchtenden Phänomene, die unsere Erde in unerreichbarer Ferne umgeben, zurechtzufinden. Seine Darstellung knüpft an die Beobachtungen des Laien an, um uns in die Forschungen der Wissenschaft einzuführen — ein Weg, auf dem man leicht und sicher vorwärts gelangt, um einen Einblick in die bisher enthüllten Geheimnisse des Weltalls zu gewinnen.

In der Einleitung werden wir mit den unterscheidenden Merkmalen, so wie mit der scheinbaren und wirklichen Bewegung der Fixsterne vertraut gemacht. Wir erhalten sodann Aufklärung über die äufseren Erscheinungen der Fixsterne (Scintillation, Farbe und Farbenänderung, Sternbilder, Gröfsenklasse und scheinbare Gröfsen), über die Entfernungen, über die Doppelsterne, über die Veränderlichen und die Ursachen ihrer Veränderlichkeit, über die Sternhaufen und Nebelflecke und endlich über die physische Beschaffenheit, für deren Erkenntnis die grofsartige Erfindung des Spektroskops epochal geworden ist. Wer dem Autor auf den bei aller Mannigfaltigkeit klar vorgezeichneten Wegen folgt, der gewinnt ein deutliches und übersichtliches Bild der zahlreichen Welten, die unsere Welt umgeben und der unverrückbaren Himmelsgestalten, zu denen wir staunend und fragend em-

porblicken. Dem gediegenen Buche sind zahlreiche Tabellen, 69 Figuren im Holzschnitt und wohlausgeführte Karten der nördlichen und südlichen Himmelshemisphäre beigegeben.

IV.

Stubba, A., Sammlung algebraischer Aufgaben nebst Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse. 9. Auflage, bearbeitet von K. Backhaus. Preis: 2 M. Altenburg. Pierer. 1882. 910 Aufgaben.

Klindt, J., Hundert Aufgaben fürs Denkrechnen. 2. Auflage. Ahrensburg. Ziese. 1882.

Die Auflösung algebraischer Aufgaben „durch Verstandesschlüsse“ spielte besonders zu der Zeit eine Rolle, als in Präparanden und Seminaren keine Algebra gelehrt wurde und der Glaube an formale Bildung noch nicht erschüttert war. Ob diese Lösungsweise jetzt auch noch stark gepflegt wird, ist uns unbekannt; möglicherweise löst man die Aufgaben jetzt vorwiegend auf die bekannte algebraische Art. Gesucht werden die Aufgaben noch, wie die neuen Auflagen beweisen. Über den Wert der Stubba'schen noch ein Wort zu verlieren, ist unnötig, da sie allgemein bekannt sind und von einem vorzüglichen Rechenlehrer stammen.

Die Kindt'schen Aufgaben werden besonders denen gefallen, die gern tüfteln. Uns wären manche davon für „Verstandesschlüsse“ zu kompliziert; diese tragen denn gewöhnlich auch „das Gemachte“ zu sehr an sich.

V.

Hartmann, Hugo, Das badische Volksschulwesen in der Gegenwart. Gütersloh, Bertelsmann 1883. Preis: 50 Pf.

Wer sich für die Frage interessiert, ob konfessionelle oder paritätische (simultane, gemischte) Schule das richtigere und für unsere Volkserziehung das erspriefslichere sei, wird aus dem vorliegenden Büchlein manche Anregung erhalten. Als ein Lobredner der Simultanschule wird er vielleicht durch die Lektüre des Büchleins nachdenklich gemacht werden; er wird sich nochmals die Frage vorlegen, ob denn die Segnungen der Simultanschule wirklich so grofse seien, wie sie oft hingestellt werden. Freilich gehört dazu, dass man die Sache ohne jede Parteieingenommenheit prüft. Für eine wahrhaft rationelle Pädagogik kann es nicht zweifelhaft sein, dass nur die konfessionelle, die einheitliche Schule, die normale ist, dass nur sie erziehend einwirkt. Und auch der Protestant braucht keinen Augenblick sich zu besinnen, um zu sagen, dass er in der gemischten Schule den kürzeren ziehen muss.

Inwieweit die Schilderung des badischen Volksschulwesens mit der Wirklichkeit übereinstimmt, vermögen wir bei mangelnder Kenntnis der Verhältnisse nicht zu sagen. Deshalb können wir auf einzelnes uns nicht einlassen. Für die Aufsenstehenden hat der obenangeführte Punkt über die Wirksamkeit der gemischten Schule in Baden das meiste Interesse.

VI.

Delius, Dr. Johannes, Martin Luthers Schriften. Mit Titelbild. In Kaliko-Einband mit Reliefprägung (Luthers Brustbild). Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1883. Preis M. 2. 40.

Der Zweck des vorliegenden Buches ist, dem deutschen Volke eine gute und handliche Ausgabe der Schriften Luthers darzubieten. Es ist eine ebenso bekannte als traurige Thatsache, dass die Schriften Luthers bisher „unter der Bank im Staube vergessen gewesen sind“, wie Luther seiner Zeit von der heiligen Schrift klagt. Und doch wessen Schriften verdienten wohl fleifsiger gelesen zu werden als die des gröfsten Mannes unserer deutschen Geschichte, unseres Reformators, den wir zugleich den Begründer unserer neuhochdeutschen Schriftsprache nennen? Oder meinen wir etwa, dass Luther veraltet sei? So schnell wächst ein Volk über seine grofsen Männer nicht hinaus. Wer seine Schriften liest, wird vielmehr finden dass alle die grofsen Tagesfragen auf religiösen, sozialen und zum Teil auch auf politischen Gebieten im grofsen und ganzen dieselben geblieben sind wie zu Luthers Zeiten und dass wir auch heute noch keine bessere Lösung derselben finden können, als Luther damals schon, soweit solches überhaupt im menschlichen Vermögen liegt, gegeben hat.

Dass die Schriften Luthers, die einst jene grosse Bewegung der Reformation hervorriefen, heutzutage unserem Volke so unbekannt sind, hat ja mancherlei, zum Teil tief gehende, Ursachen. Ein nicht zu unterschätzender Grund dafür aber ist jedenfalls der, dass bis jetzt an passenden Ausgaben von Luthers Schriften noch ziemlicher Mangel gewesen ist. Die meisten sind entweder zu umfangreich, indem sie vieles enthalten, was für unsere Zeit nur von geringem Interesse sein kann, oder zu einseitig, indem sie vorwiegend nur eine bestimmte Klasse der Lutherschen Schriften berücksichtigen. Beide Übelstände hat der Herausgeber dieser Ausgabe zu vermeiden gesucht, indem er einerseits eine möglichst knappe, anderseits eine möglichst vielseitige Auswahl getroffen hat. In erster Linie sind natürlich diejenigen Schriften berücksichtigt, die auf die Reformation unmittelbar Bezug haben: Die „95 Thesen“, „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“, „Von der Freiheit eines Christenmenschen“. Es folgen, mit einigen unwesentlichen Kürzungen, die für Staat und Schule wichtigen Schriften: „Eine treue Vermahnung an alle Christen, sich zu verhüten vor Aufruhr und Empörung“, „Von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei“, „An die Ratsherren aller Städte über Einrichtung von Schulen“. „Die Heerpredigt wider die Türken“, die uns den Reformator als begeisterten Patrioten vorführt, bildet den Übergang zu den Predigten, von denen zwei seiner schönsten mitgeteilt sind. Daran schliefsen sich naturgemäfs eine Anzahl geistlicher Lieder, die uns Luther als Schöpfer des deutschen Kirchenliedes zeigen, nebst etlichen Gebeten. In einigen Proben seiner Bibelerklärung lernen wir ihn ferner als den unvergleichlichen Schriftausleger kennen. Als eins der wesentlichsten Stücke des Ganzen folgt darauf eine Auswahl von Briefen. Den Schlufs bilden endlich etliche kleinere Sachen vermischten Inhalts und einige Proben aus den Tischreden.

Möchte das Buch den Anstofs dazu geben, dass die Schriften Luthers, wie sie es verdienen, wieder in weiteren Kreisen bei dem deutschen Volke — und namentlich bei der deutschen Jugend, der es ohnehin bisher an einem geeigneten Lesebuch für den wichtigsten Abschnitt der deutschen Geschichte gefehlt hat — bekannt und gelesen würden!

VII.

Witt, H., Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Gütersloh, Bertelsmann. 1 Bd. 2. Aufl.

Das vorliegende Buch möchte ein **Hülfsbuch** sein dem **Lehrer** bei seiner Vorbereitung, dem **Seminaristen** und **Präparanden** bei seinem Selbstunterricht und der **Familie** zu gemeinsamer Belehrung und Erbauung.

Dasselbe behandelt die Biblische Geschichte in einer Weise, die nach Form und Inhalt einen eigentümlichen Weg einschlägt. Der Verfasser hat es versucht, die Lebensbilder, welche der Bibeltext oft nur in knappen Umrissen bietet, zu kolorieren resp. weiter auszuführen, und zwar in der Weise, dass jede einzelne Geschichte ihren Charakter als Erzählung behält und sich mit den, in den vollständigen Bibeltext eingeflochtenen, erklärenden und anwendenden Bemerkungen zu einem einheitlichen Ganzen abrundet. Was den Inhalt betrifft, so haben zunächst die Lehrbücher der heiligen Schrift eine umfassendere Berücksichtigung gefunden, als bei ähnlichen Arbeiten dieser Art der Fall zu sein pflegt. Eine grofse Anzahl der wichtigsten Psalmen stehen bei denjenigen geschichtlichen Ereignissen aufgeführt, denen sie mutmafslich ihre Entstehung verdanken. Der Reichtum des göttlichen Gesetzes wie der alttestamentlichen Spruchweisheit kommt an seiner Stelle übersichtlich zur Darstellung. Die Propheten mit ihren Erlebnissen, Predigten und Weifsagungen erhalten ihren Platz neben der Geschichte der Könige, zu deren Zeit sie wirkten; und die Briefe der Apostel finden in der Apostelgeschichte ihre eingehende Berücksichtigung.

Sodann sind die eingeschalteten Anwendungen ganz besonders dem Gebiet der christlichen Lebenserfahrung entnommen. Sie sind nicht eine Summe abstrakter Lehren, aus den lebendigen Gestalten der Geschichte herausgeprefst, sondern sie suchen das Analoge mit den

Erlebnissen der Gottesmänner des Alten und Neuen Bundes in dem Leben jedes Einzelnen aufzuweisen. Die Thatsachen sind durch Thatsachen erläutert und das Erbauliche ist durch Bibelsprüche und Liederverse, die in reicher und geschickter Auswahl geboten werden, dem biblischen Colorit des Ganzen angepasst.

Findet somit der Lehrer hier für seine Vorbereitung auf den Unterricht alles, was er braucht, um die biblische Erzählung farbenreich, eindringlich, und fruchtbar wieder zu geben, zugleich mit dem Wortlaut derselben beisammen, lernt der Seminarist und Präparand hier sich selbst in die biblische Geschichte hineinleben und die Lehrschriften der Bibel, aus ihrer Geschichte heraus, sich zu lebensvollem Verständnisse bringen, so wird auch die Familie hier ein Erbauungsbuch haben, das, im Familienkreise gelesen, Kinder und Erwachsene in das reiche und grofsartige Leben der heiligen Geschichte hineinführt und, indem es ihr Interesse fesselt und ihr Gemüt anzieht, zugleich die Seele mit dem Lebensworte der göttlichen Offenbarungen nährt.

VIII.

Windekilde, Neues Handwörterbuch der deutschen Sprache. 680 S. 7 M. Hensers Verlag. Neuwied und Leipzig 1883.

Auf Grund der neuen amtl. Rechtschreibung will das vorliegende Handwörterbuch durch Heranziehung der Erklärung und Herleitung der aufgenommenen Wörter vornehmlich den Lehrerkreisen als Anhalt und nützliches Nachschlagebuch dienen. Die Erklärungen sind klar und leicht verständlich. Fremdwörter sind aufgenommen und auf das Stammwort der betr. Sprache zurückgeführt. Ebenso wird auch bei den deutschen Wörtern vielfach auf deren Ursprung, auf die alt- und mittelhochdeutschen Wortbildungen zurückgegangen.

Das Werk ist den Lehrern zu empfehlen.

IX.

Haesters, A., Fibel oder der Schreib-Leseunterricht für die Unterklassen der Volksschule. Ausgabe A. 1000. Auflage. Essen G. D. Bädeker 1883. 0,28 M.

Die 1000. Auflage hat wohl noch kein Buch erlebt aufser dieser Fibel. Sie ist nun (seit 1853) in 300000 Exemplaren gedruckt worden; eines weiteren Zeugnisses für ihre Beliebtheit bedarf es nicht.

X.

Franke, K., Fibel. Realmethode in ihrer einfachen Gestalt. Berlin. W. Ifsleib. 1881. 0,60 M.

Seite 1 und 2 enthalten Vorübungen zum Schreiben, auf Seite 3 und 4 stehen neben den Bildern Igel, Uhr, Esel, Ei, Nest, Mühle, die Buchstaben i, u, e, ei, n (ein, ei) m (ei, ne, mei ne). Die Wörter werden also nicht gleich vollständig eingeübt, es werden nur die Anfangslaute gewonnen. Von Seite 5 ab erscheint die Fibel nach dem Normalwörterverfahren eingerichtet, erinnert aber auch an den sog. „genetischen" Schreibleseunterricht. Die Substantiven sind bis Seite 19 mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben, die Wortreihe schreitet ziemlich streng nach der Schreibschwierigkeit vorwärts. Druckschrift tritt erst Seite 29 auf. Bis die grofsen Buchstaben auftreten, kommen auch nur lange Vokale (und die Endungen en el und er) vor; überhaupt hat der Verfasser die im Vorwort hervorgehobenen Grundsätze: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten" möglichst konsequent durchgeführt. Was unter „Realmethode" zu verstehen ist, erfahren die Unkundigen aus einer Bemerkung im Vorwort: „Dieser Schreibleseunterricht, welcher wieder neben dem Anschauungsunterricht auftritt, ist nun nicht allein — um dem Schüler unnütze Schwierigkeiten zu ersparen — streng nach dem Grundsatz: Vom Leichten etc. zu ordnen, sondern auch — um wirkliche Sprachbildung herbei zu führen — in ganz anschaulicher Weise, also nach der sog. Realmethode zu erteilen."

XI.

Dittmers, H., Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Harburg. G. Elkan. 1883. 1. Heft. 0,50 M.

Das Buch ist ein Übungsheft für Schüler, enthält blofs eine wohlgeordnete Sammlung von Aufgaben ohne alles Regelwerk, ohne Vorschriften zur Auflösung und ohne Ausrechnung von Musterbei-

spielen. Das vorliegende 1. Heft behandelt die Zahlen von 1 bis 1000 in drei Stufen; für die beiden ersten Schuljahre sind aus leicht begreiflichen Gründen nur Aufgaben in abstrakten Zahlen gegeben. Auf der dritten Stufe (2. u. 3. Abteilung) werden die Schüler durch eine anschauliche Darstellung mit den einfachsten Brüchen und der Dezimalbruchform bekannt gemacht, und im engen Anschluss daran folgen die vier Grundrechnungen in mehrfach benannten Zahlen. Von Maſsen und Gewichten werden nur diejenigen eingeübt, die im Verkehr wirklich angenommen worden sind. Erwähnt sei noch, dass die Dezimalbruchform zunächst an konkreten Zahlen (Mark, Meter, Hektoliter) gewonnen wird, deshalb treten die Hundertstel früher auf als die Zehntel.

XII.

Bibliothek nützlicher Taschenbücher. Herausgegeben von Oskar Leiner und Emil Fischer. 3. Bändchen: Taschenbuch für Käfersammler. 4. Bändchen: Taschenbuch für Raupen- und Schmetterlingssammler. Leipzig. O. Leiner. 1883. Preis pro Bändchen (elegant gebunden mit Notizbuch und Tasche) 2 Mark.

Die Taschenbücher machen äuſserlich einen sehr gewinnenden Eindruck, der durch den Inhalt nicht wieder zerstört wird. Sie sind von tüchtigen Fachmännern verfasst (Bändchen 3 von Carl Schenkling, Bändchen 4 von J. M. Fleischer) und enthalten einen sehr reichen Stoff, der eine durchweg knappe und präcise Darstellung erfahren hat. Das Käferbuch beschreibt 750 häufiger vorkommende Arten und giebt Aufschluss über die Entwicklungsverhältnisse, die äuſsern Teile und Organe der Käfer, sowie Winke für das Einfangen, Präparieren und Aufbewahren. Die Arten sind geordnet nach der Zeit des Vorkommens (Monaten) und nach Aufenthaltsorten — letzteres erscheint bei so beweglichen Tieren gewiss als ein gewagtes Unternehmen. Den Anfängern — und für diese sind die Taschenbücher besonders bestimmt — werden aber auf den Exkursionen gerade durch diese Anordnung die besten Dienste geleistet. Im Schmetterlings- und Raupenbuch ist dieselbe nicht eingehalten — der Stoff ist hier nach dem System geordnet — dafür bringt es am Schluss einen Schmetterlings- und Raupenkalender. Den angehenden Schmetterlingszüchtern wird es besonders angenehm sein, dass sie bei jedem Schmetterling auch die Beschreibung der Raupe, die Angabe ihrer Nährpflanzen und die Beschreibung der Puppe finden. Auſserdem bietet ihm das Büchlein das Wichtigste über die Entwicklung und äuſsere Beschaffenheit der Schmetterlinge und Winke für das Sammeln, Präparieren, die Zucht etc.

Wenn es sich ermöglichen lieſse, für die aufgeführten Arten eine knappe Bestimmungstabelle zu geben, so dürften die Taschenbücher an Brauchbarkeit noch bedeutend gewinnen. Bei der jetzigen Einrichtung muss man doch manchmal ziemlich lange suchen, bevor man auf die zutreffende Art stöſst.

XIII.

Prokorny, Dr. A., Naturgeschichte für Bürgerschulen in drei Stufen. 1. Stufe: die wichtigsten Naturkörper der 3 Reiche. Mit 91 Abbildungen. 6. Auflage. 0,80 M. 2. Stufe: die wichtigsten natürlichen Gruppen der drei Reiche. Mit 100 Abbildungen. 4. Auflage. 0,96 M. Prag. F. Tempsky. 1884.

Das erste Heft enthält 40 Tiere, 30 Pflanzen und 10 Mineralien. Für jede Lehrstunde ist ein Individuum (eine Art) gerechnet. Im zweiten Heft sind 50 „natürliche Gruppen“ (Ordnungen, Familien, Gattungen und Klassen) behandelt. Jeder „Gruppe wird die ausführliche Beschreibung und Abbildung wenigstens einer Art vorausgeschickt. Die Darstellungen sind ziemlich ausführlich und lesen sich gut, so dass die Hefte die Stelle der von manchen Seiten gewünschten Real-Lesebücher vertreten können.

XIV.

Sumpf, Dr. K., Anfangsgründe der Physik. Unter Anlehnung an des Verfassers „Schulphysik für mittlere Schulen“. Mit 167 Abbildungen. Hildesheim. A. Lax. 1883. 1,20 M.

Der Verfasser hat in seiner „Schulphysik“ eins der besten methodischen Lehrbücher geliefert. Die Anfangsgründe schlieſsen sich an dasselbe an, das nur für den Lehrer bestimmte Material ist aber entweder nur kurz erwähnt oder weg-

gelassen. Ganz besonderes Gewicht ist auf die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Anwendung des Gelernten gelegt worden. Die Aufgaben am Ende jedes Paragraphen enthalten vorzüglichen Übungsstoff zu mündlicher oder schriftlicher Ausführung. „Mittlere Schulanstalten" seien auf das Schriftchen aufmerksam gemacht.

XV.

Faraday, M., Naturgeschichte einer Kerze. Sechs Vorlesungen für die Jugend. Mit 35 Holzstichen im Text und Faradays Bildnis. 2. Auflage. Mit einem Lebensabriss Faradays, herausgeg. von Prof. Dr. R. Meyer in Chur. Berlin. R. Oppenheim. 1884. 1,80 M.

Michael Faraday, einer der gröfsten Forscher und bedeutendsten Menschen unseres Jahrhunderts, verschmähte es nicht, als Volks- und Jugendlehrer durch Wort und Schrift zu wirken. Aus Vorträgen für die Jugend, die von einem Zuhörer aufgezeichnet wurden, entstand die „Naturgeschichte einer Kerze". Das Schriftchen wurde so benannt, weil die Kerze so viel Interessantes, so mannigfache Wege zur Naturbetrachtung bietet. „Alle im Weltall wirkenden Gesetze treten darin zu Tage oder kommen dabei wenigstens in Betracht, und schwerlich möchte sich ein bequemeres Thor zum Eingang in das Studium der Natur finden lassen." Über den Wert der Vorlesungen noch ein Wort zu verlieren, dürfte sehr überflüssig sein. Sie gehören in jede Schulbibliothek. Jeder gröfsere Schüler sollte die neue Auflage schon des Lebensabrisses halber in die Hände bekommen; denn hier wird ihm ein edler und grofser Mann vorgeführt, der alles, was er wurde und leistete, seiner eigenen Kraft verdankte.

XVI.

Sattler, A., Leitfaden der Physik und Chemie. Für die oberen Klassen von Bürgerschulen in zwei Kursen. 3. verm. und verbesserte Auflage. Mit 180 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1883.

Der Leitfaden ist für die obersten Klassen von Bürgerschulen bestimmt und auf drei Schuljahre berechnet. Er enthält sehr viel Stoff in knapper aber abgerundeter Darstellung. An der Spitze eines Abschnitts steht meist der Versuch (nicht wie bei Sumpf Erscheinungen aus dem Erfahrungskreis der Schüler). Die Versuche sind mit aufgeführt, teils um dem Lehrer die Arbeit etwas zu erleichtern, vorzugsweise aber, um den Schüler ein Gesamtbild von dem Gehörten und Gesehenen zu verschaffen." Der Stoff ist angeordnet wie in den meisten Handbüchern der Physik, wie viel davon durchgearbeitet werden kann, wird von dem Standpunkt der Schule abhängen, die meisten Volksschulen können ihn nicht bewältigen. Im chemischen Teil ist die „Chemie des täglichen Lebens" vorzüglich berücksichtigt.

Generalversammlung des Uebungsschulvereins und des Frauenvereins zum Besten des Zillerstiftes in Leipzig.

Am 16. Januar hielt der Uebungsschulverein und der Frauenverein zum Besten des Zillerstiftes (Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder) zwei Vereine, welche sich in ihren Bestrebungen gegenseitig unterstützen, unter dem Vorsitze des Herrn Schnoor eine Generalversammlung im Saale des Zillerstiftes ab. Die Cassenberichte des Herrn Cassirer Gröppler wurden einstimmig genehmigt. Herr Schnoor gab der Hoffnung Raum, dass die durch den Tod des Prof. Ziller sistirte Seminar-Uebungsschule, welche über 20 Jahre lang eine Pflanzstätte für Lehrer an höheren und niederen Schulen war, in nicht zu ferner Zeit wieder in Thätigkeit treten dürfte.*) Auf Antrag des derzeitigen Directors am Zillerstift beschliesst der Uebungsschulverein auf die Zeit der Sistirung der Uebungsschule die Zinsen seines

*) Von ehemaligen Mitgliedern des Zillerschen Seminars wird eine Dankadresse an Herr Schnoor vorbereitet für das lebendige Interesse, welches derselbe an der Wiederbelebung des Seminars fortdauernd bekundet.

Capitalfonds dem Zillerstift zu überweisen. Die weiteren Anträge des Directors finden ihre Erledigung durch Abänderung von §. 1 der Statuten des Frauenvereins, wonach der Vorstand des Uebungsschulvereins und der Vorstand des Frauenvereins in Zukunft den Gesamtvorstand des Zillerstiftes bilden sollen. Der Erziehungsbericht des Inspectors am Zillerstift, welcher nächstens noch ausführlicher erscheinen wird, weist ein günstiges Gesamtresultat auf. Die Vorstands- bezw. Ausschussmitglieder beider Vereine wurden durch Acclamation wiedergewählt. Zum Besten des Zillerstiftes soll auch in diesem Jahre eine Lotterie veranstaltet werden.

Allgemeiner Deutscher Privatschullehrer-Verein.

Bei der Hochflut unseres Staats- und Kommunalschulwesens ist man geneigt, die Thätigkeit der Privatschule gering anzuschlagen. Wenn man aber bedenkt, dass die Opfer, welches das Schulwesen von den Gemeinden unseres Vaterlandes fordert, mit jedem Jahrzehnt wachsen und bald unerschwinglich zu werden drohen, so wird, wie dies schon in einigen grösseren Städten der Fall ist, die Überzeugung bald allgemein werden, dass in einer ausgedehnteren Benutzung guter Privatschulen ein Mittel liegt, die Kommunen vor diesen finanziellen Bedrängnissen zu bewahren. Hierzu kommt, dass seit einem Jahrhundert, wir nennen nur die Namen August Hermann Francke, Pestalozzi und Fröbel, die Privatschulen die Pioniere für die Verbesserung unseres gesamten Schulwesens gewesen sind, und dass demnach in der Förderung derselben der pädagogische Fortschritt auch für die Zukunft bedingt ist.

Diese Erwägungen werden gewiss zur Genüge unsere Absicht rechfertigen, an dieser Stelle die öffentliche Aufmerksamkeit auf einen Verein zu lenken, der die Hebung des deutschen Privatschulwesens zu seiner Aufgabe gemacht hat, auf den „Allgem. deutschen Privatschullehrer-Verein." Derselbe will durch Vereinigung der Vorsteher, Vorsteherinnen, Lehrer und Lehrerinnen zu einem grossen Bunde der ganzen deutschen Privatschule den ihr fehlenden Mittelpunkt geben.

Der Verein, dessen Gründung im December 1882 in Leipzig durch eine Anzahl der bedeutenderen Privatschulen stattfand, hat jetzt eine weitere Kräftigung dadurch erfahren, dass er die Rechte einer juristischen Person erlangt hat und dass er die Rechte einer juristischen Person erlangt hat und dass es ihm gelungen ist, durch kontraktliche Beziehungen zunächst mit einer der Gegenseitigkeitsgesellschaften (der Leipziger) und der Kaiser-Wilhelms-Spende seinen Mitgliedern die Sorgen um Weib und Kind und für die Tage des Alters und der Erwerblosigkeit zu erleichtern.

Leider ist die Statistik des Privatschulwesens, deren Verbesserung auch eine Aufgabe des Vereins sein wird, eine so mangelhafte, dass es in diesen Tagen dem Vorstande des Vereins nur möglich gewesen ist, mit direkter Werbung sich an die Vorsteher und Vorsteherinnen zu wenden, ohne dabei die Lehrer und Lehrerinnen besonders bedenken zu können. Es wird daher durch gütige Vermittlung der Tagespresse zunächst allen denen, die es direkt angeht, den Privatlehrern und -Lehrerinnen in ihrem eigenen Interesse ans Herz gelegt, sich mit den Bestrebungen des Vereins vertraut zu machen und sich die Mitgliedschaft zu erwerben; dann geht aber auch die Bitte an alle Gönner der Privatschule, vornehmlich die Eltern von Privatschülern, als ausserordentliche Mitglieder den Verein zu fördern und mit dazu beizutragen, dass bald ein frischerer, lebenskräftiger Odem das Privatschulwesen durchweht.

Der jetzige Vorstand des Vereins besteht aus den Herren Dir. Dr. Barth (Vorsitzender), Fleischhacker und Siegel (Schriftführer), Dr. Roth (Schatzmeister) Leipzig. — Dir. Dr. Ausfeld, Schnepfenthal. — Prof. Dr. Brinckmeier, Ballenstedt. — Dir. Debbe, Bremen. — Dir. Dr. Lange, Berlin. — Dir. Dr. Lüttge, Braunschweig. — Dir. Dr. Otto, Hamburg. — Dir. Pfeiffer, Jena. — Dir. Dr. Schaffner, Gumperda. — Schwarz, Mannheim. — Fr. von Vogten, Görlitz. — Dir. Dr. Zeidler, Dresden. — Die Genannten, insbesondere die vier ersteren, die den geschäftsführenden Vorstand bilden, sind zu jeder weiteren Auskunft gern bereit.

Ein neuer Versuch die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.*)

Von **Peter Zillig** in **Würzburg.**

„Welchen nichts davon verkündigt war,
die werden's sehen,
und welche es nicht gehört haben,
die werden's verstehen."
Röm. XV. 21.

„Sie sagen: Das mutet mich nicht an!
Und meinen, sie hätten's abgethan."
Goethe.

Man vernimmt in der Gegenwart oft die Forderung, dass die Wissenschaft aus den engen Stuben der Gelehrten hervortreten und in das Volk sich verbreiten solle. Sie habe zu solchem Zwecke sich ihrer eigentümlichen Sprache zu begeben, auf den geschlossenen strengen Gang der Gedanken zu verzichten, alle mühsamen Entwickelungen beiseite zu lassen und statt alledem in gemeinverständlichen Worten die Ergebnisse der Forschung in bequemer Folge darzubieten.

Unleugbar kündigt sich in solchem Streben, die Wissenschaft vom Kastengut zum Besitz aller zu erheben, edles Wohlwollen gegen die Mitmenschen und löbliche Freude an regem Geistesstreben in weiten Kreisen an. Leider trägt nur unbedachtsamer Eifer Anschauungen, welche noch lange nicht abgeklärt und allgemein anerkannt sind, oft vorzeitig unter die Menge und verwirrt damit deren Bewusstsein. Abgesehen davon begünstigt die Leichtigkeit des Zugangs zu allem möglichen Wissen auch das bloſs flüchtige Naschen davon und dadurch innere Armut und Widerwillen gegen ernstere Geistesbildung. Endlich muss die Wissenschaftspflege selbst empfindlich leiden. Denn die so viel lockenderen Aussichten, welche mit einem Streben in's groſse Publikum verknüpft sind, können nicht anders denn der aufreibenden Beschäftigung mit den Problemen entfremden. Und so gemahnt schon diese Art der Verallgemeinerung der Wissenschaft zur Vorsicht, ja zur Errichtung bestimmter Schranken gegen sie.

*) Dr. G. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert. Gekrönte Preisschrift. Wien und Leipzig 1883. 164 S. 2 M.

Der Versuch, welcher uns beschäftigen wird, geht nun noch einen Schritt weiter. Die wissenschaftliche Pädagogik selbst, wie es in der Vorrede (S. III.) heifst, soll durch eine fassliche, jedoch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit verbundene Darstellung für weitere Kreise zugänglich gemacht werden. Die Einleitung schränkt dies Vorhaben allerdings auf die Grundbegriffe und Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik ein, erneuert aber das Gelöbnis, wissenschaftliche Gründlichkeit und Schärfe durch das Streben nach Einfachheit und Verständlichkeit nicht zu beeinträchtigen (S. 2).

Lassen wir uns durch das Buch von der Erfüllung so trefflichen Versprechens überzeugen! Passend richten wir den ersten Blick auf die Anordnung seines Inhalts. Vor allem gewahren wir da eine übersichtliche Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik, eine kaum zwanzig Seiten umspannende vorläufige Belehrung über weite Gebiete (S. 9—26). Darnach bemerken wir eine speziellere Darstellung der wichtigsten Lehren, vielleicht Begründung für vorausgeschickte Gedanken, Ausführung früherer Andeutungen. Was sonst noch folgt, Litteraturübersicht, Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik und Zusammenfassung ihrer wichtigsten Lehren, ist als Anhang zu betrachten. Die erste Überraschung! Denn wir müssen hier dieselben konzentrischen Kreise entdecken, welche heute den elementaren Unterricht beherrschen und gerade von der pädagogischen Richtung, welcher unsere Schrift Anhänger werben möchte, beharrlich und entschieden bekämpft werden. Freilich, allgemeine Zeitrichtungen üben auf uns Menschen stets eine grofse Gewalt aus, ja sie beeinflufsen zuweilen gegen unsere Absichten unsere Unternehmungen. Es bleibe Erziehern, Leitern und Lehrern niederer und höherer Schulen, für welche das Buch bestimmt ist, vorbehalten, den Wert solcher Anordnung für sie, etwa unter Berücksichtigung dessen, was ihnen der Verfasser S. 62 selbst an die Hand gibt, sich gegenwärtig zu machen. Wir gehen dazu fort, ein weit ernsteres Gebrechen desselben, das teils mit dem eben erwähnten, teils mit der Absicht des Autors überhaupt zusammenhängt, an's Licht zu stellen.

Bekanntlich ist der wissenschaftliche Gedankenbau gleich dem Kunstwerke ausgezeichnet durch organischen Zusammenhang seiner Teile. Darum kann auch er an keiner Stelle angetastet werden, ohne dass er als Ganzes wie in allen übrigen Gliedern Schaden nehme; noch können ihm beliebige Zusätze angefügt werden, ohne dass er entstellt werde. Die konzentrischen Kreise nun, dazu drängend, von Regierung und Unterricht (die Zucht ist auffallenderweise nicht in solcher Art vorgetragen) erst ein Weniges und darauf ein Mehreres zu eröffnen (S. 17 f.: 69 ff. — 18 f.: 87 ff.), führten aber zu solcher Verstümmlung des wissenschaftlichen Baues der Pädagogik; wie der Glaube, der Fremdling in ihr sei erst recht unbekannt mit ihren Voraussetzungen und ihm werde darob nur ein halber Dienst ohne Kundgabe auch der letzteren erwiesen, dazu verleitete, Ethik und Psychologie als solche der Pädagogik einzubinden und von ihnen gleichfalls das Nötigste in konzen-

trischen Kreisen mitzuteilen (S. 9 ff.: 27 ff. — 12 ff.: 46 ff.), wodurch das eigentümliche Gebiet der Pädagogik verlassen, ihr einheitlicher Charakter als Wissenschaft aufgeopfert, freilich auch Ethik und Psychologie, nicht nur wegen der Form, wie sie abgehandelt werden, sondern auch wegen der Preisgabe ihrer Selbständigkeit, um ihre Würde als Wissenschaften gebracht, das enzyklopädistische Gepräge unserer Schrift aber vollendet erscheint. Einsichtige mögen hier bedenken, wie sehr das alles nachteilig bei den Lesern derselben wirken müsse. Wir aber wollen unsere Aufmerksamkeit auf die Ausführungen über Ethik und Psychologie, nachdem beide einmal in unseren Weg gelegt sind, weiter lenken und wenigstens Einzelnes daraus hervorheben.

Da erwähnen wir bei der Ethik zuerst, dass der Verfasser das Gute, das Sittliche, die Tugend als gleichgeltend zu erachten scheint (S. 27); und so wenig ihm hier an sauberer Scheidung und bestimmter Fassung der Begriffe gelegen, so leichten Herzens geht er über den tiefgreifenden grundsätzlichen Unterschied zwischen der Herbartschen Ideen- und christlichen Pflichtenlehre hinweg. (S. 27 f.) Das Wohlwollen wird aller Ideen Krone gepriesen, weil es die Mitmenschen am meisten beglücke (S. 36); damit ist der Standpunkt der absoluten Wertschätzung, die Ehre der Herbartischen Ethik, aufgegeben. Die abgeleiteten Ideen werden auf kaum mehr als Einer Seite abgehandelt (S. 43 f.)! Muss da nicht im Leser der Schrift die Einbildung entstehen, dass sich's in der gesellschaftlichen Ethik um eine recht unbedeutende, spielend aufzufassende Sache handle, während doch hier die allerwichtigsten und schwierigsten Fragen zur Erörterung stehen? Und muss solche Einbildung wiederum nicht gleichgiltig machen gegen ein wahrhaft gründliches Studium unseres Gegenstandes, zum grofsen Schaden für den Erzieher, der seinen Zögling auch mit dem Musterbild des Gemeinschaftslebens durchdringen und deshalb nicht müde werden soll, sich selbst mit ihm zu erfüllen. Ganz ähnliche Wirkung müssen die paar der Geschichte der Philosophie entlehnten Sätze über die Entwickelung der philosophischen Ethik (S. 31) in bezug auf die Schätzung des hier vorliegenden Untersuchungsgebietes und die Entstehung des Strebens, sich darein zu vertiefen, üben, nicht zu gedenken der schiefen Auffassung, welchen eine Anschauung dabei immer unterliegen muss.

Indem wir uns jetzt zur Psychologie wenden, geben wir zunächst dem Verfasser darin Beifall, dass die empirische, rationale und spekulative nur Stadien der wissenschaftlichen Erkenntnis auf dem inneren Erfahrungsgebiete bezeichnen (S. 53), wie sie der menschliche Geist bei seinem Forschen auch auf anderem Felde zurücklegen muss, wenn er zu wirklicher Einsicht in den letzten kausalen Zusammenhang der Dinge vordringen will. Eben darum aber dürfen nicht drei Klassen oder Kategorien der Psychologie unterschieden werden (wie S. 52), als ob es in Wahrheit dreierlei psychologische Disziplinen gäbe. Haben wir es hier nur mit Stufen in der Entwicklung der psychologischen Erkenntnis, nicht mit selbständigen Wissenschaftszweigen, zu thun, dann

erscheint es auch von ernster Bedeutung, dass gleichwohl von der spekulativen Psychologie behauptet wird, sie könne kein Gegenstand eingehender Erwägung für den Lehrer und Erzieher sein (S. 54). Denn sucht sie, um mit des Verfassers eigenen Worten zu reden, nach der tiefsten Erkenntnis, frägt sie nach dem letzten Grunde aller Seelenerscheinungen (S. 53), so bedeutet Verzicht auf sie für den Lehrer und Erzieher so viel als Verzicht auf Einsicht in den letzten ursächlichen Zusammenhang der inneren Erscheinungen, auf Erlangung wahrhafter psychologischer Erkenntnis. Ja noch eine andere, gerade für ihn überaus wichtige Rücksicht ist damit geopfert. Wenn nämlich die spekulative Psychologie erst jene grofsen Fragen nach der Natur der Seele und ihrem Verhältnis zum Leibe (vergl. S. 53) zu beantworten, sowie die darüber hervorgetretenen Lösungsversuche zu prüfen unternimmt, so gewinnt er erst durch sie einen festen Halt inmitten jener entgegengesetzten Gedankenbewegungen, welche bald als Spiritualismus und Materialismus, bald als Idealismus und Realismus, bald als Monismus und Individualismus wider einander strömen, und erst sie vermag in ihm die Überzeugung von der Möglichkeit der Erziehung überhaupt zu begründen. Doch hüten wir uns Unrecht zu begehen! Etwas von der spekulativen Psychologie soll ja der Lehrer und Erzieher erfahren: „er mag sich an ihren Axiomen und Resultaten, namentlich der Lehre, dass die Seele ein einfaches, einheitliches, zur unendlichen Fortdauer berufenes, entwicklungsfähiges Wesen ist, vorläufig genügen lassen“ (S. 54). Möge der Inhalt dieses Satzes für sich selber zeugen und erwägen wir nur die Zweckmäfsigkeit derartiger Abspeisung mit wissenschaftlichen Ergebnissen für den Lehrer und Erzieher. Sie ist für ihn zuverlässig schlimmer als das reine Nichtwissen; denn nicht nur, dass hierdurch abermals die Entwicklung echten Wissenschaftsstrebens in ihm niedergehalten wird, sondern dieses Glauben an die Forschungsergebnisse muss in ihm an Stelle der Kraft und Dauer selbst gebildeter Überzeugung auch jene Haltlosigkeit und jenes Schwanken hervorrufen, welche noch immer die nur angenommene Ansicht im Gefolge hatte.

Die empirische Psychologie kann keine Versuche über Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen anstellen (gegen S. 52). Auf dem streng inneren Erfahrungsgebiete hat der Versuch überhaupt, wie selbst Vertreter der neuesten Richtung in der Psychologie zugeben, keine Stelle. Da gibt es nur Beobachtnng, und sogar diese steht an Genauigkeit hinter der auf dem äusseren Erfahrungsgebiete weit zurück. Doch einen Augenblick seine Ausführbarkeit gesetzt, so wäre er recht eigentlich das Geschäft der rationalen Psychologie; Versuche sollen ja zur Einsicht in die gesetzlichen Beziehungen des Geschehens führen, sie sind ein Hilfsmittel der Erklärung, nicht der Beschreibung der Vorgänge. Die Bemerkung sodann über Entstehung, Begriff und Einteilung der Vorstellungen (S. 52) leidet an grosser Dunkelheit. Denn 1) was sind die Sinnesauffassungen, aus deren Wahrnehmungen wieder die Vorstellungen hervorgehen? Sollen wir uns etwa eine äussere oder vielmehr

eine Mehrheit äusserer und eine innere Seele, jene in den einzelnen Sinnesorganen, diese im Gehirn, denken und den ersteren die erwähnten Auffassungen, der letzteren die Wahrnehmungen davon zuschreiben, wobei noch nicht einmal der Herausbildung der Vorstellungen aus diesen Wahrnehmungen gedacht wäre? Oder sollen jene Sinnesauffassungen so viel wie Sinnesreize und ihre Wahrnehmungen so viel als die einzelnen Bewusstseinsakte, welche die Reize auslösen, bedeuten und die Vorstellungen abermals eine höhere Entwicklungsform dieser Bewusstseinsakte sein?

2) Wie sollen dann aber die Vorstellungen die von unserer Seele erzeugten Empfindungs- oder Erinnerungsbilder sein? Möge auch der Ausdruck Empfindung für einfache sinnliche Wahrnehmung einmal unterlaufen, so wäre ihr doch nur die zusammengesetzte sinnliche Wahrnehmung beizuordnen und die Vorstellung als Erinnerungsbild entweder der einen oder der anderen zu bezeichnen.

3) Wie sollen die Vorstellungen je nach den von den verschiedenen Sinnen unterschiedenen Empfindungen in verschiedene Klassen zerfallen? Stofsen wir uns nicht an dieser Sprache, aber wie stellen es die Sinne an, um die Empfindungen zu unterscheiden? Schwebt hier so etwas wie die spezifische Energie der Sinnesnerven vor, welche von einem nicht geringen Forscher angefochten wird? Ist es nicht die Seele, welche die Empfindungen, allerdings auf Grund der Sinnesreize, bildet, und unterscheidet nicht sie z. B. den Druck vom Stofs, den Ton von der Farbe? —

Wir erhalten auch Proben von Ableitungen aus der Psychologie für die Schulpraxis (S. 55 ff.). Sie werden mit der Aufmunterung geschlossen, „dass auf diesem Wege weitergebaut werde, um zu einer gründlichen und wissenschaftlichen Didaktik zu gelangen" (S. 68). Müssen diese Worte im geschichtlich nicht aufgeklärten Leser nicht die Meinung erregen, dass hier also die ersten Bausteine dazu geliefert seien? Ihn vor solchem Irrtum zu bewahren und um die angeführten Worte überhaupt beurteilen zu können, laden wir ihn ein, mit dem Dargebotenen aus Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik blofs das Kapitel über die ursprüngliche Aufmerksamkeit (S. 266 ff.) und seiner Grundlegung zum erziehenden Unterricht nur die Ausführungen über Reihenbildung (1. Aufl. S. 153 ff.) vergleichen zu wollen. —

Die Ableitungen machen uns teilweise schon mit den Bedingungen, unter welchen im Zögling Interesse entsteht, bekannt. Geziemend schenken wir darum unsere nächste Aufmerksamkeit diesem „Kardinalbegriff des erziehenden Unterrichts." Beginnen wir mit einer dem Anscheine nach blofsen Äusserlichkeit, der Bezeichnung einzelner Interessen mit deutschen Namen. Für die erste Deutung eines wissenschaftlichen Begriffes mag es förderlich sein, sich ihn aus der Schulsprache in einen geläufigen Ausdruck zu übersetzen. Jedoch droht leicht die Gefahr, ihm dadurch auch seine Schärfe und Bestimmtheit zu nehmen; denn die Ausbildung der wissenschaftlichen Begriffe ist stets einer verhältnis-

mäſsig späten Kultur vorbehalten, die Wissenschaft deshalb nicht selten ausser Stande, was sie sagen möchte, in der Volkssprache auch angemessen und unzweideutig kund zu thun, und just dadurch genötigt, sich ihre eigene Bezeichnung zu bilden. Von dieser Bemerkung sollen wir hier die Bestätigung empfangen. Wird z. B. das empirische Interesse schlechtweg Wissbegierde geheiſsen (S. 91), so liegt in diesem Namen zunächst doch ein Widerspruch mit seiner reinen Natur, und er wäre darum, wie bei dem hier so nahe gelegten Vorbild, mit näheren Bestimmungen derart auszustatten gewesen, dass jene falsche, ja frevlerische Wissbegierde, die zur Wahrheit eingehen will durch Schuld, sofort als davon ausgeschieden befunden würde. Oder wird das sympathetische Interesse mir nichts dir nichts Mitleid und Mitfreude genannt (S. 20, 91), so wird gänzlich der groſse Unterschied jenes ethischen Zustandes von diesen Gefühlen verdeckt, in welchen wahrgenommenes oder auch nur vorgestelltes fremdes Leid augenblicklich wie als eigenes Weh, fremde Freude wie als persönliche Lust empfunden wird, die also immer noch einen egoistischen Zug tragen und erst zur reinen Teilnahme am Geschicke anderer zu erheben sind. Indes mögen wir uns nur auf einen noch ungleich schwereren Irrtum bei den Interessen gefasst machen, der um so verfänglicher wirken muss, als er mit bestechender Sicherheit vorgetragen, ja sogar als Forderung der Pädagogik, welche verallgemeinert werden will, hingestellt wird. Dieselbe verlange, heisst es nämlich (S. 92), dass nicht eines der freien Interessen (des empirischen, spekulativen, ästhetischen, sympathetischen, sozialen und religiösen), sondern alle möglichst gleichmäſsig gepflegt werden sollen, damit der Zögling nicht einseitig sondern allseitig gebildet werde. . . . Der nächste Zweck des Unterrichts sei, das gleichschwebende vielseitige Interesse zu bilden. Die vielen Seiten des Interesse sollen also alle Seiten der Bildung ausmachen, die letztere völlig erschöpfen, die Vielseitigkeit soll den Sinn eines Ganzen haben, dessen Teile eben die genannten Interessen darstellen, so dass es sich genau bestimmen lasse. Nun läuft aber die Persönlichkeit schon Gefahr durch die Bedrohung der Einheit des Bewusstseins seitens der Vielseitigkeit. Wie muss sich nun diese Gefahr vermehren, wenn die Vielseitigkeit zur Allseitigkeit gesteigert wird! Zum Glück erweist sich die Vielseitigkeit in der Auffassung einer in sich geschlossenen Totalität angesichts der Armut und Unzulänglichkeit des menschlichen Wissens und der Begrenzung der menschlichen Beziehungen als eine „haltlose Übertreibung“, noch mehr, die Vielseitigkeit als Allseitigkeit aufgefasst bedeutet die Aufhebung des Interesse, welches nicht ein in sich Abgeschlossenes, sondern Fortschreitendes ist (vergl. Ziller, Grundl., 398 f.).

Überschlagen wir die ungefähr 24 Zeilen über Weckung und Belebung des Interesse im allgemeinen (S. 93) und betrachten wir gleich die besonderen Ausführungen über Aufmerksamkeit und hier namentlich über Apperzeption.

Die Aufmerksamkeit bestehe in einer Konzentration des Bewusst-

seins (S. 95). Sehr gut! Doch wer konzentriert das Bewusstsein? Sie gliedere sich in eine sinnliche und intellektuelle (S. 95). Das ist nur ein Unterschied unter ihren Objekten. Jede Vorstellung müsse erst perzipiert werden, ehe sie apperzipiert werden könne (S. 97). Gewiss nicht! In vielen Fällen wird sie vielmehr sofort angeeignet und in die gehörigen Verbindungen gebracht, wie wenn ein Botaniker durch eine Frühlingslandschaft, ein Kunstkenner durch eine Gallerie wandelt und die gesehenen Dinge auf der Stelle auffasst und einordnet. Die Sache, das ist die Apperzeption, sei gar nicht schwer zu begreifen, wenn sie ihres gelehrten Mäntelchens entkleidet werde. Jedes kleine Kind übe schon diesen geistigen Prozess, ohne davon zu wissen! So apperzipiere ein vierjähriges, wenn es beim ersten Anblicke eines Esels rufe: Ei, das hübsche kleine Pferd (S. 98). In der That, ein einfacher Vorgang! Die Vorstellung Pferd, durch einen Eindruck von aufsen geweckt, mischt sich in ihn, macht ihn sich ähnlich, ja gleich, saugt ihn also förmlich auf, und diese völlig unwillkürliche Assimilation des Neuen durch die von ihm in's Bewusstsein gerufene Vorstellung, ohne die Spur von Wollen, von Aufmerksamkeit, soll Apperzeption, soll der nämliche geistige Vorgang sein, auf dem die verwickeltsten und bedeutsamsten inneren Prozesse, dichterisches Schaffen, wissenschaftliches Denken, sittliche Selbstbeurteilung, beruhen? Schon hier begegnen wir also einer Schwierigkeit bei der Untersuchung über die Apperzeption, der genauen Bestimmung ihrer Sphäre. Allein hierbei vermag nur ein dem Wesen der Sache entsprechender Begriff sicher zu leiten, und da tritt uns die andere Schwierigkeit der Untersuchung entgegen. Vielleicht bei keinem anderen psychologischen Falle gehen nämlich die Erklärungen über sein Wesen so auseinander als bei der Apperzeption. Es sei in dieser Beziehung nur an die Abweichungen innerhalb der Herbartischen Schule erinnert, um völlig abzusehen von dem Standpunkte, den z. B. Wundt wieder gegenüber Herbart einnimmt. Das deutet doch darauf hin, dass wir es hier mit einer schwer zu ergründenden Sache zu thun haben. Wenn aber Männer, welche die Erforschung der psychologischen Vorgänge zu ihrer Lebensaufgabe gewählt haben und mit Beobachtungssinn und Geist ihr obliegen, so schwer über das Wesen unseres Gegenstandes zur übereinstimmenden Auffassung gelangen können, wie ist dann zu behaupten, es sei eigentlich ein leicht' Ding darum? Doch nur, wenn man sich bei der Erklärung zu beruhigen vermag, „die Aneignung und Verbindung der neuen Vorstellungen mit alten bekannten und die dadurch erfolgende Bearbeitung (d. h. Umformung der alten oder neuen) derselben“ (S. 97) — sei Apperzeption. Erwäge man, ob nicht auch hier der Anfänger, indem er über die Schwierigkeiten bei einer Untersuchung über die Apperzeption so irrige Meinung sich bilden muss, für eine wissenschaftliche, das ist gründliche Beschäftigung mit der Psychologie neuerdings verdorben werde.

Aber vielleicht bewährt sich hier einmal Mephistos Wort, und so schreiten wir am besten zu den Lehrbeispielen des Verfassers fort, für

manche Täuschung auf dem bisherigen Gange durch desto edlere Früchte vom goldenen Baum des Lebens entschädigt zu werden. Greifen wir gleich die Erläuterung von Schillers Berglied heraus. Sie hebt mit den Worten an: „Wir wollen jetzt das herrliche Berglied von Schiller eingehend betrachten. Um dasselbe genau zu verstehen, müssen wir uns im Geiste auf ein hohes Gebirge versetzen. Ihr kennt dasselbe schon aus der Geographie, ihr sollt es jetzt jedoch noch näher kennen lernen“ (S. 108). Dieser gewiss trefflichen Einleitung folgt nun eine ganz prächtige Schilderung des St. Gotthard und des Stiegs auf ihn die Reufs aufwärts (108 ff.); der deutsche Unterricht dem Namen nach ist in Wahrheit dadurch ein geographischer. Indem sich der Lehrer dabei verleiten lässt, eine Art Vortrag zu halten, drängt er die Selbstthätigkeit seiner Schüler völlig zurück. Oder ist es mehr als der täuschende Schein des echten Unterrichts, der bildenden Unterredung zwischen Lehrer und Schüler, wenn letzterer zuweilen ein paar Worte zwischen den langen Reden des ersteren äussern darf? Ein Beispiel. Lehrer: „In dem Gedichte heifst es, dass von dem Gebirge vier Ströme nach allen vier Himmelsgegenden fliefsen. Wir haben nur zwei solche Gebirge kennen gelernt, bei denen das der Fall ist. Welche? Kind: Das Fichtelgebirge und den St. Gotthard x. L. Das vom Dichter geschilderte Gebirge besitzt aber tiefe Abgründe und Schluchten, riesenhafte Felsen und Felsenthore, hohe Bergspitzen, Eisfelder u. s. w. Bei welchem Gebirge finden wir alle diese Merkmale eines Hochgebirges nicht? K. Bei dem Fichtelgebirge. L. Welches Gebirge kann der Dichter also nur im Auge haben? K. Den St. Gotthard kann er nur gemeint haben. L. Was ist der St. Gotthard? K. Der St. Gotthard ist ein Berg in den Alpen. L. Diese Vorstellung bedarf einer Berichtigung. Er ist nicht ein einzelner Berg, wie man vielfach fälschlich meint, sondern eine grofse Gruppe himmelhoher Felsgipfel, Zacken und Rücken. Wo liegt derselbe? K. In den Alpen. L. Genauer, mitten in den Hochalpen der Schweiz, unweit der Grenze dieses Berglandes und des schönen Italiens. Der St. Gothard steht also nicht vereinzelt, sondern womit steht derselbe rundherum in Verbinung? K. Mit andern Alpenketten. L. Gewiss; fünf derselben laufen von ihm aus. Was ist er also? K. Ein Gebirgsstock oder Gebirgsknoten. L. Der St. Gotthard ist eine $2^1/_2$ Meilen lange, von Südwesten nach Nordosten gehende und etwa eine Meile breite Hochgebirgslandschaft. Ungefähr in der Mitte zieht sich von Norden nach Süden eine langgestreckte Einsenkung oder Senke, ein sogenannter Sattel, durch, welcher nach Norden mäfsig, nach Süden (nach Italien) aber steil abfällt. Durch diesen Sattel führt ein steiler Weg von der Schweiz nach Italien. Wie nennt man einen solchen Weg über ein Hochgebirge? K. Einen Pass. L. Die Bergspitzen des St. Gotthard ragen noch über die Wolken hinweg in den schönen blauen Himmel hinaus....“ (108 f.). Doch genug der Probe, obgleich sie nur ein Vorgeschmack des Kommenden ist. Ihr eigenartiger Ton ist gewiss aufgefallen; er weist auf

den schroffsten Gegensatz zu allem wahren Unterricht hin. Geschieht doch fast gar nichts, all' die hohen Klänge, in welchen sich unsere malerische Schilderung vernehmen lässt, wie Abgründe, Schluchten, Felsenthore, Eisfelder, Zacken, Rücken, Gebirgsstock, Gebirgsknoten, Senke etc. etc., über den Wert blofser Schallvorstellungen für den Schüler zu erheben. Fast gar nichts, sagen wir; denn einmal nimmt schon der Verfasser Anlauf zur Darstellung des Fremden aus heimatlichen Elementen, leider sind nur Felsspitzen, Gletscher, Bergstrom zwischen hohen Felsen trotz derselben — Felsspitzen, Gletscher, Bergstrom zwischen hohen Felsen geblieben (vergl. S. 110).

Werde nicht erwidert, nach der Voraussetzung S. 107 kenne ja der Schüler bereits den Gotthard. Wozu dann jetzt dessen erneuerte Schilderung? Oder die Hochgebirge der Alpen mit ihren Felsspitzen, Gletschern und Lawinen seien früher schon kurz beschrieben worden. Damit würde nur eine Anklage gegen den vorausgegangenen Unterricht erhoben, ohne die gegenwärtige Vernachlässigung so ziemlich aller Veranstaltungen für Umsetzung der Worte des Lehrers in wirkliche Vorstellungen des Schülers zu entschuldigen.

In unserem Lehrbeispiel berühren sich die Extreme. Der Zurückdrängung der Selbstthätigkeit stellt sich die überspannteste Anforderung an die Geisteskraft des Schülers hart zur Seite. Obwohl die ganze hohe und gedehnte Rede über den Gotthard ohne jeglichen Haltpunkt für ihn, wo er sich vorläufig besinnen und über das bisher Vernommene einstweilen Rechenschaft geben könnte, vor sich geht, soll er dennoch am Ende eine Beschreibung des St. Gotthard aufstellen (S. 110), und obgleich die noch schwungvollere und längere Darstellung des Stiegs auf den Gotthard ebenfalls in einem Schwalle an sein Ohr ertönt, soll er trotzdem zuletzt — erst nochmals die Beschreibung des Gotthard wiederholen und hieran dann die Wiederholung des Ganges auf denselben reihen (S. 112). Und das Unglaubliche geschieht, wenigstens S. 113 unseres Buches.

Erinnern wir uns nun, dass eigentlich die Erläuterung eines Gedichts beabsichtigt und die geographischen Schilderungen, welchen wir gerade unsere Aufmerksamkeit geschenkt, die Bestimmung haben, im Schüler dafür Boden zu schaffen, so gewahren wir da einen anderen methodischen Fehler, nämlich jene „reale" Vorbereitung von Lesestoffen, welche über die sachlichen Bezüge derselben im voraus belehrt und solche Unterweisung mit wirklich innerem Ausgangspunkt für das Lernen verwechselt. Indes die Dinge werden noch ernster. „Jetzt wollen wir, lautet es in so seltsamen Worten, dass sie allein schon zur begründeten Verurteilung dieses Lehrbeispiels zureichten, weiter, jetzt wollen wir aus unserem Stiege auf den St. Gotthard ein beschreibendes Gedicht bilden; wir wollen wenigstens versuchen, einige dichterische Gedanken zu einem solchen zu finden. Zu diesem Behufe müssen wir uns mit dichterischem Blicke, mit Phantasie ausrüsten. Schon bei

unserer jetzigen Besprechung haben wir poetischen Sinn gezeigt; denn wir haben schon einige Bausteine zu einem Gedichte gefunden. Sucht sie und stellt sie zusammen.“ (S. 113.) Und unter Mitwirkung des Lehrers werden folgende poetische Gedanken genannt: „Wenn du die schlafende Löwin nicht wecken willst, so musst du durch die Schreckensstrasse still gehen. — Die Reuss speit wie ein grosses Meertier nach der Teufelsbrücke, kann sie jedoch nicht zertrümmern. — Im Ursener Thal wohnen Frühling und Herbst nahe beisammen!!“ (S. 113.) Darnach waren die früheren Schilderungen absichtlich auf einzelne Bilder des Gedichtes zugespitzt, ohne dass der Schüler davon die Ahnung hatte, ja es wird in ihm die Täuschung erweckt, er selbst habe diese Bilder unter freundlicher Beihilfe des Lehrers erzeugt. Das ist die reinste paedagogische Taschenspielerei! Und diese saubere Kunst wird sogleich in folgender hochfeiner Katechese fortgesetzt. „L. Die grossen Felsen, welche uns bei unserer Wanderung am Vorwärtsschreiten hindern, sehen fast so aus, wie grosse Männer, welche uns auf dem Wege entgegentreten. Wie nennt man grosse Männer? K. Riesen. L. Was thun sie? K. Sie versperren uns den Weg. L. Wie können wir den Weg nennen, da er der einzige über den Berg führende und nicht sehr besucht ist? K. Einen einsamen. L. Sprich unseren Gedanken nun kürzer aus. K. Die Riesen versperren uns den einsamen Weg. L. Das Urner Loch bildet den Eingang zu dem, von Felsmauern und hohen Felstürmen umgebenen, lieblichen Ursener Thale. Stellt euch nun das letztere als eine von Mauern und Türmen umgebene Stadt vor; was bildet dann das Urner Loch zu demselben? K. Das Thor. L. Und da es dunkel in demselben ist? K. Ein schwarzes, schauriges Thor. L. Sprich den Satz vollständig aus. K. Wir gehen durch ein schwarzes, schauriges Thor. L. Wem verdanken die vier Ströme ihr Dasein? K. Dem St. Gotthard. L. Und womit versorgt oder tränkt er sie? K. Mit Wasser. L. Wenn wir nun die Ströme als Kinder ansehen, was ist dann wohl der St. Gotthard? K. Der St. Gotthard ist die Mutter der vier Ströme....“ (S. 113 f.) Und so gehts weiter. Diese ganze edle Fertigkeit, Bilder des Bergliedes so im Handumdrehen dem Zögling auf die Zunge zu legen, weist zugleich auf einen neuen Fehler unseres Lehrbeispiels hin, dass im Grunde zur Auffassung des Neuen — eben dieses Neue gebraucht und dadurch einerseits wieder der wahre Ausgangspunkt für das Lernen verkannt, andererseits Reiz und Eindruck des Neuen selbst abgeschwächt wird, ganz zu geschweigen der Gefahr für Wahrheit und schlichte Empfindung des Schülers aus solchen Dichtungsversuchen à la Schiller und für die echte Autorität des Lehreres aus der sicheren Entdeckung seiner Eskamotage.

Allein verlassen wir die Erläuterung des Gedichts vor dem Gedicht und betrachten wir dessen eigentliche Behandlung. „Einer unserer gröſsten Dichter, wird sie eingeleitet, hat nun, liebe Schüler, diese und andere Gedanken weit schöner ausgedrückt, als wir es können, und in klangvolle Verse und Reime gebracht, so dass folgendes herr-

liche Berglied entstanden ist.“ (S. 114 f.) Kann so ein Lehrer reden? Doch eilen wir weiter. Das Lied wird 1) vom Lehrer, 2) von mehreren fähigeren Schülern gelesen, worauf jener mit den trefflichen Worten fortfährt: „Ihr versteht jetzt das Wesentliche desselben. Nur wenige Stellen sind noch etwas schwer zu verstehen; aber ihr seid jetzt fähig, den Sinn derselben durch Nachdenken selbst zu finden. Denkt zu Hause bis morgen darüber nach. Wenn ihr alsdann manches noch nicht versteht, so fragt ihr mich morgen darüber.“ (S. 115.) Damit endet die Zauberstunde, in der zwei Schilderungen und die Wiederholung derselben, die Bildung eines beschreibenden Gedichts sowie das zwiefache Lesen des Bergliedes gelungen. 3) Am andern Tage fragen die Schüler: Was heisst der schwindlichte Steg? Der Lehrer legt es aus. In der nämlichen Weise werden auch die übrigen den Schülern dunkel gebliebenen Stellen erläutert. „Ihr seht, schliesst der Lehrer diese anregende Unterhaltung, der Dichter spricht in Bildern, er redet in bildlicher Sprache. 4) Sucht solche Bilder auf und erklärt sie dadurch, dass ihr angebt, wovon sie hergenommen sind. Der Strom speit, Bild, hergenommen von einem Walfische u. s. w.“ (S. 115.) Erwägen wir kurz die einzelnen Maſsnahmen. Also vor allem Vorlesen in Einem Atem, natürlich, die Spannweite des jugendlichen Bewusstseins ist gar nicht zu ermessen. Darauf ebensolches Nachlesen, selbstverständlich, die Aufmerksamkeit des Schülers wird dadurch stets gesteigert, die Wirkung des Gedichts erhöht. Doch nur von fähigeren Schülern, die Wichte von Schwachköpfen mögen sich im Stillen an der Pracht der Schillerischen Sprache ergötzen. Das Verständnis der Dichtung ist bis auf einige Stellen zuverlässig von den Schülern erworben. Zwar finden sie keine Gelegenheit, das darzuthun, doch der Lehrer wird es wohl ahnen, zumal nach solcher Vorbereitung. Am andern Tage eine gefällige Lösung aller letzten Schwierigkeiten durch den liebenswürdigen Lehrer. Zuletzt groſse Jagd auf die Bilder des Gedichts und unbarmherziges Aufdecken der ganz gemeinen Wirklichkeit, welche eigentlich hinter ihnen sich birgt. Und das alles, damit der poetische Duft und Zauber des Bergliedes voll wirke, edle Gefühle im Schüler errege, ihn für das Schöne erwärme und dadurch geistig emporhebe (vergl. S. 106). Sollen wir im Ernst noch an eine Behandlung der Lektüre erinnern, wie sie etwa der treffliche Hiecke oder der ausgezeichnete Gude üben, um die unseres Buches gerecht schätzen zu können? Und doch ist sie noch ein wahres Muster gegenüber dem zweiten Beispiel (S. 121 ff.). Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes würden wir gerne bei ihr verweilen. Aber es liegt noch so viel auf unserem Wege, dass wir darauf verzichten und sie wie die Lehrproben zur biblischen Geschichte, Naturlehre, dem Rechnen und der Sprachlehre (S. 128 ff.) der Prüfung des Lesers empfehlen müssen. Die letzteren sollen jene Gliederung des Unterrichts veranschaulichen, welche bisher als Eigentümlichkeit der Zillerischen Paedagogik gegolten. Der Verfasser freilich meint, sie bedeute, wenn auch gelehrt und wissen-

schaftlich, das heifst aber „nur mit ein Bisschen andern Worten“, ausgesprochen, doch nichts anderes als die alte Dreiheit: Beispiele, Lehre und Übung, welche lange im Schwange ist (S. 67). Man möchte sich herzlich freuen, wenn durch den Erfahrungsbeweis darzuthun wäre, dass wirklich der Unterricht längst in Angemessenheit zu den psychologischen Gesetzen erteilt würde. Doch von dieser Forderung sei noch ein Bedeutendes nachgelassen und blofs die Beantwortung der Frage verlangt, welche Seminardirektor Wiget den Schweizerischen Beurteilern unserer Sache vorgelegt: „Ist die Lehre von den formalen Stufen schon vor Ziller von andern ausgebildet worden, oder ist sie in neueren, von ihm nicht beeinflussten litterarischen Publikationen klar und deutlich dargelegt und begründet worden?“ (Bündner Seminar-Blätter II. Jrg. N. 2, S. 29.) Und jubelnd müsste man bei begründeter Bejahung dieser Frage mit dem Dichter rufen: „Das ist Freude, das ist Leben, wenns von allen Zweigen schallt.“ Aber bis dahin verharren wir bei der Überzeugung, dass hier der Unterschied zwischen wissenschaftlicher Lehre und ungefähren Verallgemeinerungen aus zufälligen Erfahrungen verwischt und dadurch auf der einen Seite das Verdienst eines dahingeschiedenen Mannes ungerecht geschmälert, auf der andern zum mindesten Gleichgiltigkeit gegen eine auf Einsicht beruhende Unterrichtskunst gepredigt wird. Ja diese wird sogar im höchsten Mafse verächtlich gemacht, wenn es gelegentlich der Erörterung über die Lehrformen heifst, die wissenschaftliche Paedagogik unterscheide zuförderst solche, „in welchen der Lehrer allein thätig ist, sodann die auf geistigen Wechselverkehr zwischen Lehrern und Lernenden basierte.“ (S. 140.) Denn verfährt sie thatsächlich mitunter so, dass der Schüler nie thätig ist und kein geistiger Wechselverkehr zwischen ihm und dem Lehrer obwaltet, dann verdient sie vollauf den Hohn, den fanatische Feinde über sie ergiefsen. Wie aber, wenn zu erweisen wäre, dass gerade sie am allerschärfsten solche Praktik tadle und aufs entschiedenste verwerfe? Stände dann ihr vorgeblicher Apostel nicht im Verdacht, statt sie ausgelegt, ihr untergelegt zu haben? —

Kommen wir jetzt, zur „Beurteilung der wissenschaftlichen Paedagogik.“ Zwar scheint sonst ein Verallgemeinerungsversuch irgend welcher Wissenschaft, der im besten Falle doch nur ein getreuer Auszug aus ihr in leichterer Sprache ist, blofs dazu berufen, den nach der Voraussetzung ihr noch gänzlich Fernestehenden über ihren Inhalt zu belehren: eine gleichzeitige Kritik eben dieses Inhaltes könnte fürs erste nur zur Unsicherheit in den Vorstellungen darüber führen, vielleicht sogar zur Versuchung werden, trotz der unzulänglichen Kenntnis, wie sie einmal ein Verallgemeinerungsversuch nicht anders gewähren mag, über die Wissenschaft zu Gericht zu sitzen und dadurch dem Tadel oberflächlichen vorschnellen Urteils zu verfallen. Allein unser Verfasser hegt solche Befürchtungen nicht, er glaubt vielmehr, dass es seinen denkenden Lesern Freude bereite, „das goldene Erz von taubem Gestein zu unterscheiden,“ ja er hegt die Hoffnung, dass sie „der dank-

baren Arbeit der Vervollkommnung einer herrlichen geistigen Schöpfung gerne ihre Mitwirkung zuwenden" (S. 150), obwohl sie erst durch ihn damit vertraut gemacht werden sollen.

Indem wir uns nun anschicken, seine Beurteilung der wissenschaftlichen Paedagogik zu beleuchten, stellen wir die Bemerkung voran, dass wir uns beschränken auf jene Ausstellungen, die sich ausdrücklich auf Ziller beziehen. Hierbei greifen wir jedoch auf die ganze Schrift zurück und eröffnen demgemäss die stattliche Reihe sogleich mit der Bemängelung von Zillers Darstellungsfähigkeit und seinen hervorragendsten paedagogischen Werken. Zur ersteren hören wir, dass er die Gabe, „auch die schwierigsten philosophischen Probleme einfach und deutlich darzustellen," weniger besass, wie z. B. Dr. Lange in seinem Nachruf auf Ziller zugestehe. (S. 5.) Und welches sind Lange's Worte? „So frisch und anregend, so wohl durchdacht Zillers akademischer Vortrag in sachlicher Beziehung war, so streng er sich auch in formeller Beziehung der grössten Korrektheit befleissigte, so ging ihm doch jeglicher oratorischer Schmuck ab; Ziller war kein glänzender Redner, dem die Worte stets im vollen, reichen Strome leicht vom Munde flossen, sondern in lebhafter Gedankenarbeit begriffen rang er nach dem rechten Ausdruck, so dass seine Rede mehr einem Gebirgswasser glich, das über unzählige Felsenhindernisse hinunterstürzt ins Thal." (Allg. D. L. Z. 1882, No. 41, S. 369.) Ob darnach Dr. Lange richtig gedeutet wurde, bleibe ihm selbst zu entscheiden vorbehalten. Dagegen müssen wir auf Erfahrung hin feststellen, dass Fröhlich ein bedauernswertes organisches Hemmnis mit geistiger Schwerfälligkeit und Unbestimmtheit verwechselte. Auf solche Art werden historische Mythen gebildet, während sich geziemt, das Bild eines hingegangenen edlen Mannes selbst in den äusserlichsten Zügen rein zu bewahren. Auch wird damit kein geringer Schreck vor der Beschäftigung mit seinen Werken eingejagt, insbesondere, wenn darüber noch wie folgt geurteilt wird. Die Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht „ist mit allzugrosser Breite und peinlichster deutscher Gründlichkeit geschrieben, ausserdem mit Citaten und Anmerkungen so überladen, dass zu ihrem völligen Studium viel deutsche Geduld gehört." In den Vorlesungen über allgemeine Paedagogik „werden die wichtigsten Begriffe, wie z. B. die verschiedenen Arten des Interesses und die fünf praktischen Ideen, also gerade die Kernpunkte von Herbarts Paedagogik, nirgends erläutert, sondern vielmehr beim Leser als bekannt vorausgesetzt. Welche falsche Voraussetzung das ist, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu studieren erspriesslich ist, brauche ich nicht erst weiter zu erörtern." (S. 6.) Wie himmelweit doch zwei Menschen in Wertschätzung desselben Gegenstandes auseinander gehen können! Ueber die nämliche Grundlegung äussert sich Professor Theodor Vogt: .... „Sie ist ein abgeschlossenes Ganzes, welches den Begriff vom erziehenden Unterrichte sowohl innerhalb der Erziehung als einer zusammengesetzten Thätigkeit, als nach

aussen hin gegenüber anderen Bethätigungen und den darauf bezüglichen Disciplinen seinem Inhalte nach bestimmt und begrenzt und seinem Werte nach rechtfertigt, hierbei aber den Leser in einem ganzen Heere von Fragen philosophisch und historisch orientiert. Die Art, wie Ziller diese Orientierung bewerkstelligt, hat nicht ihres gleichen. Denn die allgemeinen Fragen, um die es sich handelt, können auf einem kleinen Raume behandelt werden; hier aber werden sie nach unten und nach oben zu, mit Rücksicht auf philosophische Begründung und die alltägliche Erfahrung und ausserdem mit Rücksicht auf die Geschichte der Paedagogik, in einer Weise dargestellt, dass der Leser das Spezielle im Allgemeinen und das Allgemeine im Speziellen zu erblicken vermag. . . . So gibt das Buch, wie keines in neuerer Zeit, die Mittel an die Hand, um die vielen und verwickelten Forderungen, welche in dem einen Begriffe vom erziehenden Unterricht verborgen sind, übersehen und in der Praxis verwerten zu können." (Grundl. II. Aufl. S. VI. f.) So ein Mann, der sich als gründlicher und scharfer Denker auf unserem Gebiete bewährt hat, dessen Selbständigkeit auch nicht der Schatten des Verdachtes eitler Lobrednerei treffen kann und der als Herausgeber der neuen Auflage der Grundlegung zum Urteil über sie vor allen andern berufen ist. In der That hätte man erwarten dürfen, dass der in diesem Werke bekundeten Gründlichkeit Zillers angesichts der Leichtigkeit und Flüchtigkeit, mit welcher allgemein eingestandenermafsen gerade auf paedagogischem Felde die Schriften hergestellt werden, sowie seiner Bemühung um innigere Verbindung des bislang Geleisteten gegenüber dem gerade bei uns verbreiteten Streben, Original in jenem Goetheschen Sinn zu sein, alles eher denn spöttelnder Tadel zu teil werde.

Die Behauptung, dass Ziller in den erwähnten Vorlesungen „die verschiedenen Arten des Interesses nirgends erläutert", ist, wie die Ausführungen darüber S. 165—175 der Vorl. beweisen, eine thatsächlich unrichtige. Immerhin verdiente er Tadel, wenn er die S. 295 Grundlegung seiner verheifsene eingehendere Untersuchung der Hauptklassen des Interesses darum nicht ausgeführt hätte, weil er sich zu bequemer Ruhe auf's Faulbett legen wollte. Wer aber möchte über ihn aburteilen, weil er dafür Dringenderes und Schwierigeres, nämlich die paedagogische Durchbildung der einzelnen Unterrichtsfächer, in Angriff nahm (vergl. Grundl. II. Aufl. S. VI), wer ihm anrechnen, dass er in den genannten Vorlesungen nicht breit darstellte, was deren Natur nach blofs berührt werden konnte. Ebenso ungerechtfertigt ist der Vorwurf, dass in dem gleichen Buch die ethischen Ideen übergangen seien; denn er gründet in der zurückgewiesenen irrigen Meinung, dass eine abgeleitete Wissenschaft auch ihre fundamentale mit abzuhandeln habe.

Doch wie immer bedeutsam in ihren möglichen Folgen Fröhlichs bisherige Ausstellungen an Ziller sich zeigen, sie erscheinen geringfügig gegenüber den Angriffen auf dessen System. Daran wird vor

allem gerügt, dass es ganz die leibliche Erziehung ignoriere, entschieden ein Mangel, weil es sich in der Erziehung nicht blofs um Entwicklung der einen Seite, sondern um die Ausbildung des ganzen Menschen handle und der Leib als Träger des geistigen Lebens mit dem Geist eine Einheit bilde. (S. 150.) Leibliche Erziehung als Begriff lehnt Ziller wirklich ab. Aber leugnet er damit zugleich die Pflicht des Erziehers für den Körper des Zöglings zu sorgen? Stellte er nicht vielmehr in den Einrichtungen seiner Uebungsschule zur Förderung leiblichen Wohlbefindens, ihren Veranstaltungen zur Erzeugung von Rüstigkeit und Behendigkeit, ihren Mafsregeln zur Durchbildung besonders der Hand und Uebung namentlich des Auges ein wahres Muster warmherziger Fürsorge für die körperliche Tüchtigkeit der Jugend auf? Und erfüllte er damit nicht seine eigenen Forderungen gewissenhafter Pflege leiblicher Gesundheit, sorgfältiger Schonung körperlicher Frische, Erhöhung und Schulung physischer Kraft, wie er sie, zumal in seiner Grundlegung, so ernst und nachdrücklich geltend gemacht hat? (Vergl. z. B. Grundl. 226 ff.)

Freilich, was der Erzieher dafür zu thun hat, „thut er, wenn auch nach Motiven, die aus seiner eigenen Wissenschaft stammen, doch nach den Prinzipien der Physiologie und Medizin, und beiderlei Prinzipien sind nur zufällig im Geiste des Erziehers vereinigt, d. i. es ist nur eine zufällige Vereinigung in derselben Person, wenn der Erzieher zugleich Physiolog und Mediziner ist. . . . Sind aber die Prinzipien der Paedagogik nicht Prinzipien der Physiologie und Medizin und umgekehrt, so folgt natürlich mit Notwendigkeit: leibliche, physische Erziehung ist als Begriff eine contradictio in adjecto.“ (Ziller, X. Jahrb. d. V. f. w. P., S. 274 f.) Für Herrn Fröhlich fällt allerdings jedes Bedenken gegen leibliche Erziehung als Begriff hinweg. Nach ihm bildet ja der Leib mit dem Geist eine Einheit, also ist er gar kein Anderes mehr gegenüber dem Geist, wie umgekehrt dieser nichts Unterschiedenes mehr von ihm. Mit solchem materialistischen Monismus stimmt die Behauptung wohl zusammen, dass sich's in der Erziehung um die Ausbildung des ganzen Menschen handle, denn sind Leib und Geist eine Einheit, so ist in der That der Unterschied zwischen der Pflege des einen und Veredlung des andern aufgehoben, das heifst die letztere ist als eine Thorheit überhaupt preiszugeben. Die Gesetze der äufseren Natur regeln ja dann zugleich das geistige Geschehen, Vorstellungen und Bewegungen werden durch Eine mechanische Kausalität beherrscht, deren eherne Notwendigkeit aller erzieherischen Bemühung spottet. Angesichts solcher Sachlage erscheint eine Ethik als überflüssig, die Psychologie ist zur Physiologie geworden, die Prinzipien der letzteren sind zugleich die Prinzipien der Paedagogik dieses Standpunktes, die contradictio in adjecto Zillers ist beseitigt. Auffallend und schlechterdings unerklärlich ist bei alledem nur, dass Herr Fröhlich in demselben Atemzuge, in welchem er sein Bekenntnis des materialistischen Monismus ablegt, doch auch wieder davon redet,

dass der Leib das dienstbare Werkzeug des geistigen Lebens sei und mit dem Geist in Wechselwirkung stehe. (S. 150.) Sollte er wirklich derartige Gegensätze friedlich neben einander in seinem Kopfe beherbergen, oder sich über den Sinn seiner Worte so wenig Rechenschaft geben, dass er am Ende gar Träger des geistigen Lebens und dessen dienstbares Werkzeug, Einheit mit dem Geiste und Wechselwirkung mit ihm als völlig gleichbedeutend erachtet? Sollte sich hier die spekulative Psychologie dafür rächen, dass sie als kein Gegenstand eingehender Erwägung für den Lehrer und Erzieher hingestellt ward?

Der erste Ansturm dürfte für den Angegriffenen ohne Fährnis abgelaufen sein. Ob ihm aber der zweite dafür nicht desto mehr schade? Sogleich wird nämlich an Ziller weiter getadelt, dass er überall nur das Eine Ziel der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, anerkenne; — folglich sollen mehrere Erziehungsziele gelten; und Religiosität, Intelligenz, wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstsinn u. s. w., welche ganz entschieden auch selbständigen Wert besäfsen, darunter zu zwängen suche (S. 151); — folglich sollen die genannten als eigene Erziehungsziele daneben treten. Aufser der moralischen soll es eine besondere religiöse, intellektuelle, aesthetische und Gott weifs noch welche Erziehung geben: erinnert das nicht lebhaft an jene Bildung des angeborenen freien Willens, religiösen Sinns, Verstandes und der Urteilskraft, kurz an die Bildung der Seelenvermögen? Aber ist dem wirklich so, dass die erwähnten Dinge so ganz entschieden auch selbständigen Wert haben? Indem wir diese Frage nach unserer Kraft und innerhalb der hier gezogenen Grenzen zu lösen versuchen, werden wir zugleich auch die andern mit zu erledigen trachten: ob die angeführten Dinge neben der Charakterstärke der Sittlichkeit als eigene Erziehungsziele anzustreben seien.

Zuerst erscheint es angezeigt, über die Natur des in Rede stehenden Wertes selbst ins reine zu kommen. Offenbar muss es ein innerer und unbedingter, ein wahrhaft ethischer Wert sein, wenn er sich dem der Charakterstärke der Sittlichkeit soll an die Seite stellen lassen. Der Träger all solchen Wertes ist allein der gute Wille, das einzige Mittel, ihn zu erkennen, sind die ethischen Ideen.

Darf sich die Religiosität derartigen Wertes rühmen? Als ein Besonderes neben der Charakterstärke der Sittlichkeit gedacht, also ohne ethischen Kern gesetzt, zuversichtlich nicht. Ja man mag dann die Erfahrung machen, dass sich mit ihr ein durchaus schlechter Wille und selbst verbrecherische Handlungen vertragen. Während die sittliche Gesinnung in sich selber ihren Wert besitzt, ist die religiöse hinsichtlich ihres echten Wertes davon abhängig, dass sie die Ideen des Guten einschliesse. Nicht ein Zwang also wider das Recht der Religiosität auf eigene Geltung wird von Ziller geübt, wenn er sie dem ethischen Ziel der Erziehung unterordnet, er verleiht ihr vielmehr dadurch erst Würde. Doch noch ein anderes, was unsere Schrift mehrmals (S. 11, 46), nur gerade hier, wo es von entscheidender Bedeutuug wäre, nicht an-

führt, nötigt zur innigen Verknüpfung — diesmal der sittlichen mit der religiösen Gesinnung. Soll jene stark und thatkräftig sein, so muss sie von der festen Überzeugung getragen werden, dass in der natürlichen Welt die zulänglichen Mittel zur Verwirklichung des Ideals in sich und einer idealen Ordnung in der menschlichen Gesellschaft durch ein nicht nur mit höchster Intelligenz und Macht, sondern auch unvergleichlicher sittlicher Vollkommenheit ausgezeichnetes Wesen bereit gelegt seien, mit anderen Worten, sie muss die religiöse Form annehmen, in welcher wir sie Frömmigkeit, Glaube heifsen (vergl. Ziller, Grundl. 17 ff.). Aus allem folgt: „Keine praktische Moralität ohne Religiosität, aber auch noch weniger wahre Religosität ohne moralischen Gehalt" (Drobisch). Sie können nur zum beiderseitigen Schaden auseinander gerissen werden, und zwar liegt der gröfsere auf Seite der Religiosität.

Kommen wir zur Intelligenz und wissenschaftlichen Erkenntnis. Das sollen zwei verschiedene Dinge sein, streben wir darum vor allem, Einsicht von ihrer Natur zu gewinnen, ehe wir die Frage nach ihrem Werte zu beantworten suchen. Die Intelligenz wird mannigfaltig aufgefasst, bald als ein ursprüngliches Seelenvermögen, bald als das erworbene begriffliche Wissen, bald also als ein Angeborenes, bald als ein Gewordenes. Ein Seelenvermögen der Intelligenz ist, wie die übrigen, eine leere Abstraktion; so erübrigt nur, sie als Produkt innerer Entwicklung zu betrachten. Fügen wir jedoch hiezu noch die so nötigen näheren Bestimmungen. Echtes begreifliches Wissen kann sich nur aus reichem, erfahrungsmäfsigen herausgestalten. Dadurch wird sogleich jener tote Besitz des Geistes, der in blofs gelernten Begriffen besteht, der täuschende Schein der Intelligenz, als scholastische von der wahren ausgeschlossen. Diese selbst aber muss wegen ihrer engen Verknüpfung mit dem erfahrungsmäfsigen Wissen je und je einen anderen Inhalt, sowie wegen der Abhängigkeit der begrifflichen von den objektiven Beziehungen je und je andere Verbindungen und insofern auch andere Formen zeigen. Wo sie sich z. B. aus erfahrungsmässigem Wissen von der Natur erhebt, muss sie sich zur naturwissenschaftlichen Intelligenz gestalten, ja angesichts der vielfachen Gebiete, in welche wiederum der ungeheure Bereich der äufseren Welt sich scheidet, und von denen auch der erlesenste Geist, zumal in unserer Zeit der Einzelforschung, nur in beschränkter Weise wird Besitz nehmen können, muss sie sich in Angemessenheit dazu abermals und abermals individualisieren. Allein zeigt sie auch wegen der Abhängigkeit der Begriffe und ihrer Beziehungen vom Objektiven und seinen Beziehungen auf der einen Seite stets ein eigentümliches Gepräge, so stimmen auf der andern doch wieder alle die mannigfaltigen Intelligenzen darin überein, dass sie aus wissenschaftlichen d. i. logischen Begriffen bestehen, welche, möge ihr Inhalt wie immer beschaffen, ihre Beziehungen noch so verschieden geregelt sein, eben als logische Begriffe mit einander übereinstimmen. Das Augenmerk bloss auf diese Gleichförmigkeit der logischen Begriffe gerichtet, könnte nun gar wohl Intelligenz auch in weiterem Sinn als

das begriffliche Wissen betrachtet werden. Indes eine wirklich allgemeine, über den Sonderintelligenzen erhabene wäre damit doch nicht gegeben, vielmehr lediglich ein aus letzteren abgezogener Begriff, der Dasein und Leben nur in ihnen hätte. Aber, um bei dem Beispiel zu bleiben, wie jene abgegrenzten äufseren Erfahrungsgebiete im Grunde doch auf's innigste zusammenhängen, eigentlich bloss für unsere menschliche Unzulänglichkeit, sie allesamt zu umfassen, als abgegrenzte sich darstellen, während eine unendliche Kette von Kausalitätsverhältnissen selbst das scheinbar Entlegenste bei ihnen mit einander verbindet; so müssen auch zwischen den Begriffen (Begriffssystemen), welche aus ihnen herausgearbeitet werden, gleichfalls wieder Beziehungen obwalten, und werden diese thatsächlich durch tiefer dringendes Denken aufgefunden und so allgemeinere Begriffe gewonnen, unter welchen jene den bestimmten Erfahrungsgebieten verwachsenen als unter höheren Einheiten abermals versammelt werden: dann ist eine wirkliche inhaltliche allgemeine Intelligenz begründet, welche aber immer noch nicht vom erfahrungsmässigen Wissen losgelöst erscheint, mag sie auch durch eine noch so lange Entwicklungsreihe von ihm entfernt sein: auch die universellste Intelligenz ist noch immer eine individuelle. Welcher Unterschied waltet nun zwischen Intelligenz und wissenschaftlicher Erkenntnis? Nun, wissenschaftliche Erkenntnis ist ebenfalls logisch begriffliches Wissen; folglich ist sie Eins mit Intelligenz und alles, was von dieser zu sagen war, auch für sie geltend.

Jetzt mögen wir fragen: Kommt der Intelligenz, das ist zugleich der wissenschaftlichen Erkenntnis, ein Wert im anfangs festgestellten Sinne zu? Zunächst muss dies verneint werden, weil das begriffliche Wissen seiner Natur nach aufserhalb alles Lobs und jeden Tadels liegt; kann nicht auf seine Güte, sondern nur auf seine Wahrheit hin geprüft werden, und nicht die Ethik, sondern die Logik gibt uns dafür die Normen an die Hand. Anders gestaltet sich die Antwort, wenn der Blick auf die geistige Kraft gelenkt wird, die etwa daran hervortritt. Denn sie kann allerdings nach der Idee der Vollkommenheit gefallen und stellt insofern wirklich einen Wert, nur noch keinen wahrhaft ethischen dar, so gewiss eben bloss die Grösse der Kraft in der einen oder anderen Richtung geschätzt wird. Ein solcher eignet erst dem lauteren Streben, welches wiederum jene Kraft in Bewegung setzt. Denn seine Reinheit besteht in dem unverbrüchlichen Gehorsam gegen den Grundsatz, allein die Wahrheit zu wollen, mithin in der Freiheit von Ehrgeiz und Ruhmsucht, von Vorliebe für die eigenen Meinungen und Ansichten, in der unbedingten Treue gegen das Objekt der Forschung, in der ungeschminkten Aufrichtigkeit des Untersuchens und Denkens. Niemand war von dieser Einsicht, dass nicht an dem, was beim Forschen vor sich gebracht werde, an der Intelligenz als solcher, sondern nur an dem rechten Wahrheitsstreben aller ethische Wert hafte, stärker erfüllt, als unser Lessing. Wer kennt nicht seine herrlichen Worte: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner

Linken den einzig inneren regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und zu mir spräche: wähle! ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gib! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!" Und so bewundern wir mit Recht auch an Wilhelm v. Humboldt sein unvergleichliches Bemühen um Wahrheit als einen der leuchtendsten Züge in seinem Charakter. In einem andern Betracht kann freilich auch die Intelligenz wenigstens Anteil am ethischen Wert gewinnen, wenn nämlich z. B. ein durch Wohlwollen bestimmter Wille sie sich als Mittel zu seinen edlen Absichten, etwa der Linderung sozialen Elends, zum Ziele setzt. Sie erscheint dann als köstliche Frucht im besten Sinne praktischer Studien. In jedem Falle darf man die Intelligenz nicht von der Charakterstärke der Sittlichkeit ablösen, soll sich ihr jenes Moment vermählen, das allein an sich selbst beifallswürdig ist und von seinem Glanze einen verklärenden Schimmer auch auf sie zurückzuwerfen vermag.

Doch um die charakterstarke sittliche Gesinnung ist es eine merkwürdige Sache: wie sie die religiöse zwar adelt, aber um in kraftvollen Thaten zu erscheinen, doch auch wieder ihrer bedarf; so weiht sie wohl auch die Intelligenz, kann aber wiederum ohne diese weder entstehen und wirken, noch dauern und sich erhöhen.

Nicht entstehen.

Sie besteht doch aus der Einsicht in die Vortrefflichkeit des Guten, seiner unbedingten Anerkennung durch den Willen und endlich der beharrlichen persönlichen Verfassung dieses Willens. Die sittliche Einsicht ist selbst eine Art der Intelligenz, so zuverlässig sie nicht auf der ursprünglichen Stufe ahnenden Erkennens des Edlen durch das dunkle Gefühl stehen bleiben darf, sondern sich zu klaren Begriffen aus den sittlichen Erfahrungen erheben muss.

Der Wille ferner, der sich dem Guten ergeben hat, muss schon als Wille überhaupt und als edler insbesonders angelegt werden. Beides geschieht durch jene eigentümliche Erscheinung wahrer Intelligenz, welche sich als sie durchziehendes Wohlgefühl und belebende Regsamkeit darstellt und dadurch in ihr entwickelt, dass sie selbstthätig auf dem Wege echter Abstraktion gewonnen, zu einem geordneten Ganzen durchgebildet und durch Anwendung in den freien Gebrauch übergeführt wird. Das Interesse, so heifst jene Erscheinung, ist Kraft und Streben, wie der Wille überhaupt, und innige Hingabe an seinen Gegenstand, also frei selbstischen Zuges, wie der gute Wille Hingabe an das Würdige ist und es nur seiner selbst wegen erstrebt.

Auch die Beharrlichkeit des guten Willens muss eigens angelegt werden, und hierzu dient abermals schon das unverfälschte Interesse tüchtiger Intelligenz. Kann es doch von seinem Gegenstand nicht lassen, ist es doch soweit entfernt von rasch aufwallender und ebenso schnell wieder verrauschender Begeisterung, vielmehr zwar mildes, aber stetiges Lustgefühl, zwar mafsvoll stilles, aber dauerndes Streben, ganz

wie der charakterstarke gute Wille sich bleibend an die Ideen gebunden fühlt und unablässig sie zu verwirklichen trachtet, fern abstehend von blofser Gefühlssittlichkeit, welche wie die Wasserwellen ewig auf und abschwankt, jetzt zu feierlichem Pathos für das Rechte sich erhebt, im Augenblick darauf zur alltäglichen Gesinnung herabsinkt und zum Handeln überhaupt gar nicht kommt.

Namentlich aber wird der dauernde gute Wille durch das vielseitige Interesse einer reichen Intelligenz angebahnt. Denn er setzt ein von stürmischen Bewegungen freies Gemüt und ein von Begierden und Leidenschaften reines Herz voraus: die Affekte würden die Ideen verdunkeln, von welchen er geleitet wird, Begierden und Leidenschaften sogar die Empörung gegen deren Herrschaft unternehmen. Und das mannigfaltige Interesse einer ausgebreiteten Intelligenz bricht die aufregende Macht der äusseren Eindrücke durch psychische Gesamtkräfte und hält ebenso die jäh aus dem Innern emporschiefsenden und dann so leicht verwirrenden Gedanken ferne, indem es die Seele ganz erfüllt. Nicht minder gewährt es Schutz gegen Entstehung bösen Verlangens und herrschender schlechter Begierden. Denn es bannt zum ersten die müfsige Weile, darin der schlimme Geist mit Vorliebe schafft; zum zweiten erhebt es über alles Gemeine, so gewiss es in einer Intelligenz wohnt, welche aus bedeutenden Erfahrungen, Betrachtung des Schönen, Umgang mit vortrefflichen Erscheinungen der Geschichte, ja den höchsten Musterbildern der Menschheit hervorgebildet ist.

Insofern das vielseitige Interesse in einer harmonisch ausgebauten und persönlichen Intelligenz sitzt, bildet es durch sein Gleichmass und seine Vereinigung selbst die volle Form des Tugendstrebens vor: nicht nur jene Kraft, sondern auch jenes Ebenmass und jene Zusammenfassung in der Persönlichkeit, die das äussere Gepräge desselben darstellen.

Doch der gute Wille soll als Wille nicht blofs angelegt, sondern auch ausgebildet, es sollen demnach in aller Weise Gelegenheiten zum Handeln in der Richtung des Interesse geschaffen und dadurch jene Zuversicht in die unbedingte Erreichbarkeit des Erstrebten begründet werden, die das Wesen des Wollens ausmacht. Woher hat nun dieses Handeln seine Zwecke zu nehmen? Da es den Willenskeim, welcher im Interesse liegt, zur vollen Entwicklung bringen soll, zuverlässig aus dem Gedankenkreise, der das Interesse trägt. Und mit wessen Hilfe mögen die rechten Mittel für die Zwecke entdeckt werden? Ohne Zweifel nur durch thätige Intelligenz.

Der löbliche Wille soll aber auch als edler vollendet, die nur formale Verwandtschaft zwischen ihm und dem Interesse dazu weitergefördert werden, dass der wirkliche aus dem Interesse hervorgebildete Wille die sittliche Einsicht in sich aufnehme. Es sind also Veranstaltungen für ein solches Handeln in Wirklichkeit oder nur Gedanken zu treffen, das sich einen würdigen Zweck vorsetzt, wohl vollendet und dadurch zur Ueberzeugung von der Ausführbarkeit des Guten erhebt.

Bei der psychologischen Entwicklung edlen Willens spielt nun abermals die echte Intelligenz eine wichtige Rolle. Da ist vor allem wieder zu erwähnen, wie sie durch ihr lauteres und mannigfaltiges Interesse das klare Erschauen der Schönheit der Ideen und somit die Anerkennung der Vortrefflichkeit des Guten überhaupt begünstigt.

Dann ist zu erwägen, dass Erhebung zur echten Intelligenz in mancher Hinsicht eine förmliche Schulung für sittliches Wollen ist. Einmal ist sie ja selbsterworbene, eigene, eben darum nicht nur objektiv wahre sondern auch subjektiv gewisse Erkenntnis, so innerlich notwendig als äufserlich allgemein giltig, der gerade Gegensatz zu allem blossen Glauben, das ausserhalb der Sphäre des Subjekts nicht gilt, mag die persönliche Gewissheit davon sich bis zum Fanatismus steigern, und zu allen nur nachgebeteten Gedanken, welche der Persönlichkeit gleichgiltig sind, wie wahr sie immer an und für sich sein mögen. Und weiter ist sie freie Erkenntnis, frei von Wahn und Aberglauben, frei vom Respekt des Stumpfsinns vor alten Irrtümern oder in Ansehen stehenden Tagesmeinungen. Und so zeigt auch das sittliche Wollen als Selbstbestimmung gemäfs der Einsicht das Moment unbedingter Wahrheit wie innigster Gewissheit eben in der Einsicht und das Moment der Freiheit eben in der Selbstbestimmung.

Endlich ist zu bedenken, dass das Gute doch in eine Wirklichkeit hineingebildet werden muss, soll es Dasein gewinnen und nicht blofse Idee bleiben. Wie nun der Künstler, der sich ein Schönes darzustellen vorgesetzt hat, das Wesen der Zeichen, durch welche er es zur sinnlichen Erscheinung bringen will, genau kennen muss, soll er nicht, wie Lessing im Laokoon entwickelt hat, dem Fehler verfallen, etwa in der Sprache malen, im Marmor oder auf der Leinwand dichten zu wollen: so muss auch der Edles beabsichtigende Mensch die Wirklichkeit, in welche er es bilden möchte, kennen, soll sein Bemühen nicht vom Anfang als das eines Thoren erscheinen. Und wie der Künstler ausser jener allgemeinen Einsicht in die Natur seines Darstellungsmittels noch einer Fülle von Überlegungen für den einzelnen Fall benötigt ist, dass er das Schöne auch mit Weisheit verkörpere und so die höchste Wirkung erziele, so muss der Gutes wollende Mensch für seinen jedesmaligen Zweck immer wieder von neuem nach den rechten Mitteln suchen und sie in der klügsten Weise gerade zu diesem Erfolge vereinigen. Allein eine aus umfassender lebendiger Erfahrung hervorgegangene Intelligenz verbürgt also die Verwirklichung des Guten.

Auch die Form des Jugendstrebens soll nicht blofs vorgebildet sondern das Tugendstreben selbst soll begründet werden. Und dies geschieht, nachdem einmal Vernunft erworben und sittliches Wollen entwickelt ist, durch jene innere Neubildung, welche alles, was man bis dahin geworden, daraufhin prüft, ob es auch im Dienst eines würdigen Lebens stehe, ausdrücklich anerkennt, sofern dies der Fall ist, dafür zu gewinnen sucht, wenn es bislang noch ausserhalb desselben gestanden, sich aber wohl dazu gebrauchen lässt, oder es auszutilgen

unternimmt, wenn es die Einbeziehung in das Tugendstreben nicht gestattet. Hierbei leistet die Erhebung zur echten Intelligenz nun abermals nicht geringe Dienste. Sie ist erstens eine rechte Zucht auf die Selbstprüfung, welche die innere Neubildung einleitet. Hat sie doch in unbefangener Beobachtung und aufrichtigem Geltenlassen des wirklichen ihre allerersten Voraussetzungen. Deshalb muss sich mit ihr gleichzeitig eine feste Gewöhnung zu getreuer Betrachtung und Auffassung des Thatsächlichen überhaupt bilden, welche fördersam auch auf das Unternehmen, sich selbst ohne Voreingenommenheit zu durchforschen und in aller Wahrheit zu erkennen, hinüberwirken wird. Und zweitens bereitet der Gebrauch der Intelligenz als aneignender Macht bei der Auffassung fremder Dinge für die Beurteilung seiner selbst durch die Vernunft vor, denn diese Selbstbeurteilung ist auch nichts anderes als eine Auffassung wieder des Innern durch die ethische Intelligenz.

Mit der Unterwerfung des ganzen Innern unter den Dienst eines edlen Lebens ist die Bildung zum guten Charakter abgeschlossen. Jetzt hat er sich als wirkender sowohl in der Richtung der persönlichen wie gesellschaftlichen Ideen zu bewähren. So wenig er nun ohne Intelligenz entstehen konnte, so wenig vermag er ohne sie thätig zu sein. Setzt er sich z. B. die Durchdringung nur einer ganz kleinen Gesellschaft, etwa einer Familie, mit sittlichem Geiste vor, so muss er schon Menschenkenntnis besitzen, um die andern seinen Absichten gewinnen zu können Will er gar an der Begründung einer idealen Ordnung in seinem Volke mitarbeiten, so muss er in dessen Entwicklung eingeweiht sein, sonst bleibt er über die Aufgabe, welche seiner Zeit zur Fortführung derselben gestellt ist, im unklaren. Und damit noch nicht genug. Jeder befindet sich doch in einer eigentümlichen Lage. Selbstverständlich auch der edle Charakter, und nur von ihr aus kann er sich den allgemeinen Interessen widmen. Darum muss er überhaupt möglichst hoch gebildet, d. h. mit einem möglichst reichen Schatze an Intelligenz ausgestattet sein, um seiner besonderen Lage die weiteren Bezüge geben zu können. „Der Philosoph ist der beste Schuster" — das Wort bedeutet nicht sowohl, dass mit Intelligenz auch das geringste Handwerk in seiner Art ausgezeichnet vollbracht werde, als vielmehr, dass sie auch die unscheinbarste Beschäftigung adle, indem sie dieselbe zu den Bestrebungen des Ganzen in Beziehung setze. Besonders aber muss der handelnde edle Charakter mit gründlicher Kenntnis aus der Natur ausgerüstet sein, weil sie der Boden all seiner Wirksamkeit, die Rüstkammer zu all seinen Plänen ist.

Doch wer stehet, der sehe, dass er nicht falle! Wenn selbst dem einst auf Erden erschienenen Ideale die Versuchung sich nahte, wie wird sie erst uns auf alle Weise zu umgarnen streben. In der That will der edle Charakter nicht nur mühsam erworben, sondern auch mit jedem Tag aufs neue gewonnen sein. Einem seiner Feinde, unserer Adamsnatur, können wir an uns selbst nicht entfliehen; der

andere, die Welt, umlauert uns draufsen auf Schritt und Tritt. In der Erfüllung so schwerer Pflicht, den würdigen Charakter wider diese zwei starken Gegner zugleich zu behaupten, leistet uns nun abermals die echte, dabei reiche und gleichmäfsig ausgebildete Intelligenz den besten Beistand. Zunächst wieder durch jene Abwehr der Beunruhigungen des Gemüts und vereinzelter wie herrschender Begierden mittelst ihres Interesses. Dann durch die besänftigende Macht auf das Gemüt im Sturme des wirklichen Affekts; denn sie stellt dem überrumpelten Bewusstsein wegen ihrer Fülle, festen Verbindungen und guten Ordnung sogleich zahlreiche kampftüchtige Hilfen gegen den inneren Störenfried zur Verfügung, so dass er rascher bemeistert, entweder unterworfen oder ausgestofsen werden kann. Zuletzt durch ihre Unterstützung in thatsächlicher Versuchung. Sie gewährleistet hierin die gründliche Ueberlegung. Was uns reizen möchte, kann also nicht sogleich sich festsetzen in uns und eine Begierde wachrufen. In das Licht vielmehr eines grösseren Zusammenhangs gerückt, verliert es seinen gleifsenden Schimmer und damit seinen verführenden Zauber.

Aber noch nicht genug, dass der edle Charakter von den eben erwähnten Feinden stets bedroht wird, auch durch das eigentlichste Wesen des Menschenloses erscheint er immer gefährdet. Denn dies ist Vergänglichkeit, jäher Wechsel, Leid aus Freude, wie unser altes Nationalepos bereits singt. Wenn nun ungeahnt unsere wertesten Pläne an der Macht der Verhältnisse scheitern, wenn wir von geliebter Beschäftigung plötzlich uns trennen müssen, wenn vielleicht das Teuerste, unseres Lebens leuchtender Stern, auf einmal uns entschwindet: dann möchte wohl tiefes Weh unseren Lebensmut knicken, der Zweifel das Vertrauen in unsere Ideale erschüttern, ja die Verzweiflung uns gegen alles, was wir ehedem hoch und heilig geachtet, mit Hohn erfüllen. Freilich kann da die Religion lindernden Balsam in unser wundes Herz träufeln, indem sie uns selbst in herbem Geschick noch die Fügung eines allgütigen Vaters verehren lehrt, und uns wieder aufrichten in unserem Jammer durch den Glauben an eine allmächtige Gotteskraft, die den Menschen erhebt, wenn ihn das Unglück zu zermalmen scheint, wie durch die tröstliche Aussicht auf eine schönere Zukunft. Aber sie vermag uns weder aus der schlimmen Wirklichkeit herauszuführen, noch weifs sie uns, wenn wir einmal darin beharren müssen, dafür wahrhaft zu beraten. Dazu ist allein die Intelligenz im stande; denn nur sie kann aus der Bedrängnis Auswege zeigen und die zerstörten Lebenspläne durch neue ersetzen, nur sie selbst die aufgezwungene Thätigkeit von einer Seite ihres reichen Interesse erfassen und darum leicht und freudig ausführen. Dadurch errettet sie den Geist vor Trauer und Trübsinn und bewahrt ihm die Zuversicht zu seinen Idealen.

Der edle Charakter ist aber nicht blofs zu bewahren, er ist auch unablässig höher zu bilden. Ein weiter Abstand scheidet ihn von dem vollverwirklichten Ideal, so dass er sich mit seinem Tugendstreben auf

eine unendliche Bahn verwiesen sieht. Jenes ist einerseits stete Bestimmung des Willens durch die Musterbilder des Guten, andererseits die gröfste Stärke, reichste Mannigfaltigkeit und zugleich planvollste Vereinigung des löblichen Wollens. Der edle Charakter hat also sich immer mehr dem göttlichen Einklang von Wille und Einsicht zu nähern nnd dabei immer kräftiger, vielseitiger und harmonischer das Gute zu wollen. Weder in der einen noch anderen Richtung vermag er nun vorwärts zu kommen, wenn er nicht unermüdlich seine Intelligenz zu steigern sucht. Je vollkommener er diese gestaltet, desto unerschöpflicher wird der Quell seines Interesse und damit desto fester der Damm gegen Gemütserschütterungen und Begierden, desto rascher vorübergehend der wirkliche Affekt, desto schwächer die thatsächliche Versuchung, desto geringer die Gewalt eines unglücklichen Geschicks; und wiederum desto leichter mag er neue und neue Gelegenheiten zum Handeln entdecken und desto besonnener und klüger, sicherer und erfolgreicher dabei zu Werke gehen.

Aber setzen wir einmal den Fall, die Erhebung zur Intelligenz würde unabhängig von der Erziehung zum guten Charakter unternommen. Sofort müsste dann auch die Erzeugung eines lauteren Interesse in der Intelligenz ängstlich vermieden werden, weil sie dadurch wieder in die Unterordnung zur Charakterbildung treten würde, welche sich mit ihrer Selbstherrlichkeit nicht vertragen soll. Mithin wäre sie nur insoferne und soweit anzustreben, als sie irgend einen mittelbaren Wert hätte. Und so würde die eigentümliche, jedoch gerechte Folge erscheinen: statt sie auf eigene Füfse zu stellen, machte man sie erst recht abhängig, allerdings nicht von dem wahrhaft einzigen würdigen Menschenziele, sondern von tausend wechselnden Ansprüchen des Lebens.

Das Allerschlimmste aber wäre der notwendig sich einstellende Zustand, dass der ethische Gedankenkreis allein und das Wissen allein läge, jener ein König ohne Unterthanen, dieses eine Menge ohne leitendes Haupt und ohne Gesetz. Da unsere Willensregungen aus unseren Gedanken entspringen, so wäre im Menschen solcher Verfassung die schrecklichste Anarchie herbeigeführt: jeder Gedanke könnte Quell eines Begehrenswerden, und es hinge lediglich von seinen psychischen Verbindungen ab, ob das aus ihm hervorgegangene Begehren durchdringen werde oder nicht. Gewalt also besäfse hier das Szepter, und Geisteskuechtschaft wäre das Los eines solchermafsen erzogenen Menschen. — Wenden wir uns endlich zum Kunstsinn. Die Kunst besitzt wirklich eigenen Wert, sie ist das Einzige ausser dem Ethischen, das in sich selber vortrefflich ist. Ihr Wert haftet an den schönen Formverhältnissen. Aber so wenig, als es eine wahre Religiosität ohne den Kern sittlicher Gesinnung, wirklich schätzbare Wissenschaft ohne den Geist lauteren Wahrheitsstrebens: so wenig gibt es eine echte Kunst ohne Begeisterung für alles Edle und Grofse. Niemand hat dies tiefer erkannt und in bezug auf die Dichtung besser ausgesprochen als unser Schiller, wenn er in seiner Beurteilung von Bürgers Gedichten sagt,

dass es des Dichters erstes und wichtigstes Geschäft sei, seine Individualität so sehr als möglich zu veredeln, zur reinsten herrlichsten Menschheit hinaufzuläutern, ehe er es unternehmen dürfe, die Vortrefflichen zu rühren. (XII. S. 268.) Und alle wirklich grofsen Künstler, ein Michel Angelo, ein Peter Cornelius, waren in der That tieferuste, durch und durch sittliche Naturen. Gleich dem Ursprung weist auch die Wirkung der echten Kunst auf ihren nahen Bezug zur Sittlichkeit hin. Wer hätte je vor einem Bilde wie Raphaels Dresdener Madonna gestanden, wer einmal einer Dichtung wie Goethes Iphigenie gelauscht und dabei nicht etwas wie fromme Andacht und stillen Sabbatfrieden im Gemüte empfunden?

Der Zusammenhang des Ursprungs und der Wirkung der echten Kunst mit der Sittlichkeit lässt eine enge Verwandtschaft zwischen dem Schönen und Guten selbst vermuten. In der That beruhen beide auf idealen Verhältnissen, das ethische Urteil ist wie das ästhetische unpersönlich, willenlos, schlechthin gewiss, die klare Einsicht in das Schöne wie das Gute ein Born reinster Freude. Das Gute ist eine besondere Art des Schönen, das Willensschöne; darum ist das Schöne überhaupt eine Vorschule zum Guten, wie das ästhetische Urteil eine Vorstufe des ethischen. Derselbe Schiller, welcher so eindringlich darlegte, dass echte Kunst die Blume aus sittlichem Boden sei, hat auch deutlich eingesehen und besonders in jenen unvergänglichen Ausführungen über Anmut und Würde und die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes nachgewiesen, dass das Schöne berufen sei, die Brücke von der Natur zur Vernunft zu bilden. Wer trotzdem den Kunstsinn, die aus vielfacher Betrachtung des Schönen erworbene ästhetische Intelligenz, ausser der Erziehung zum guten Charakter und unabhängig davon erstrebt, der muss also die ideale Kunst selbst aus seinen Erziehungsmitteln entfernen: Schulung des Geschmackes an echten Kunstwerken würde ja wieder in den Dienst der Charakterbildung hineinführen, dessen Joch man doch um keinen Preis tragen will. —

Es zeigt sich: Religiosität, Intelligenz, Kunstsinn äussern darin ihre herrlichste Wirkung, dass sich aus ihnen die köstliche Blüte des edlen Charakters entwickelt. Umgekehrt sind Religion, Wissenschaft und Kunst mit ihren Lebensfasern wiederum an den guten Charakter geknüpft. Abgetrennt davon bleibt der Religion höchstens ängstliche Furcht und eigennütziger Wunsch gegenüber einem geglaubten machtbegabten Wesen, der Wissenschaft die blofse Kenntnis, der Kunst die Fertigkeit.

Leider vermochten wir mit schwachem Vermögen nur unvollkommen anzudeuten, was Ziller selbst in seiner Grundlegung über das Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit (S. 17 ff.), Wissen und Wollen (S. 141 ff.), Interesse und Tugend (S. 349 ff.) und seinen Vorlesungen über Ausbildung des Charakters (S. 318 ff.), Eines Sinnes mit den Ersten und Besten unseres Volkes, so trefflich entwickelt hat. Möge man diese Stellen in ihrem ganzen Umfange sich gegenwärtig machen, um nach Billigkeit eine Kritik zu würdigen, welche ohne den Schein

einer Rechtfertigung einfach behauptet, Ziller übe einen Zwang aus an Religiosität, Intelligenz, wissenschaftlicher Erkenntnis, Kunstsinn, indem er sie für die Charakterbildung verwendet, und ohne weiteres erklärt, sie alle hätten entschieden auch selbständigen Wert. —

Mit der Ablehnung des Einen Zieles der Erziehung leistet Herr Fröhlich thatsächlich auf die Beherrschung des Innern durch die Gesinnung Verzicht. Wie natürlich, dass er, der Anwalt einer Vielheit, eines Aggregats von Bildungen, auch die besonderen Veranstaltungen zur Herstellung jener Geistesorganisation, bei welcher die Vernunft allein gebietet, bekämpft.

Zunächst wirft er sich auf den Fortschritt des Unterrichts nach dem Gange der menschlichen Kulturentwickelung. „Wir geben zu,“ sagt er, „dass das Kind bis zu seiner völligen allseitigen Ausbildung ähnliche Entwickelungsstufen zu ersteigen und durchzuarbeiten habe, wie die ganze Menschheit in ihrem Kulturfortschritte, aber zwischen beiden Entwickelungen, dem eines Individuums und der ganzen Menschheit, findet keine völlige Kongruenz, sondern nur eine Ähnlichkeit statt. Die Entwickelung der Menschheit ist für die des Kindes nur eine Analogie, welche bei genauer Untersuchung doch auch wieder viele Verschiedenheiten in sich birgt. Es ist darum mehr als gewagt, in peinlicher, fast pedantischer Weise eine ganze Theorie auf eine solche Analogie zu bauen, wie Ziller das leider thut. Herbart hat diesen Gedanken nur angedeutet, und er getraut sich auch nur drei Hauptstufen der Entwickelung zu unterscheiden, da sich dieselben ja doch nicht mit völliger Genauigkeit, sondern nur im allgemeinen bestimmen lassen. Ziller in seinem Eifer, die Ideen Herbarts fortzuspinnen, nimmt deren acht an. Ob nun aber gerade acht Entwickelungsstufen der menschlichen Kultur acht Schuljahren entsprechen, ist doch sehr zweifelhaft.“ (S. 153.)

Sehen wir über die sprachliche Seite dieses Widerhalts hinweg, äufsern wir auch kein Wort über seinen spöttelnden Ausklang, sondern behalten wir nur das Sachliche im Auge. Daran ist vor allem wieder der Mangel jeglichen Beweises so sehr auffallend: zwischen der Entwickelung des Einzelnen und der Menschheit findet keine völlige Kongruenz, nur eine Analogie statt — so wird einfach festgesetzt, von guten Gründen gegen das eine oder für das andere nicht die Spur. Eigentlich wäre nach dem Grundsatz, dass mit blofsen Behauptungen sich gar nicht auseinanderzusetzen sei, auf jede weitere Erörterung zu verzichten, indes werde einmal absichtlich von der Regel abgewichen. Vernehme denn zunächst der ausharrende Leser, dass Ziller, wo er immer auf die Zusammenstimmung zwischen der Einzel- und Menschheitsentwicklung zu sprechen kommt, nie von einer völligen Kongruenz, d. i. doch von einer unbedingten Übereinstimmung, beider redet. Schlägt er z. B. bei der Kunst des Unterrichts den Gedanken an, so sagt er: . . . „Besonders muss auch die Geschichte der Wissenschaften und Künste ihm (dem Lehrer) manche Fingerzeige für deren methodische Behandlung liefern, wiewohl

sie keineswegs als Vorbild für deren Wiedergeburt in der Kindesseele angesehen werden darf. Denn wenn auch die Geschichte selbst in ihrem Geschehen psychologischen Gesetzen folgt, so fällt doch die Entwickelung der Geschichte in der Mitte der Menschheit mit der Entwickelung des Einzelnen durchaus nicht zusammen. Diese schiebt sich unzähligemale in jene hinein, und sie muss nach den besonderen psychologischen Gesetzen, die bei ihr herrschen, ins Kurze zusammengezogen oder ausgedehnt werden, sie muss überhaupt ihre eigentümlichen Formen erhalten und ihre eigentümlichen Wege einschlagen.“ (Grundl. S. 161.) Oder berührt er ihn gelegentlich der Auswahl und des Fortschritts der unterrichtlichen Mittelpunkte, so heifst es: . . . „Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, dass sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des Einzelnen im Grofsen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, so weit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.“ (S. 427 f.) Oder wird er in seinen Bausteinen zu einer speziellen Methodik durch die Frage nach der besten Begründung des Wissensstrebens der Jugend darauf geführt, dann sagt er: . . . „In jenen Entwickelungsstufen sind in der That die Hauptstationen für den gesetzmäfsigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet.“ (Leipzig. Seminar-Buch, S. 13.) Oder streift er ihn in seinen Vorlesungen ü. a. P. bei der Betrachtung der sprachlichen Denkmäler als Behältnisse alles Geschichtlichen, ja der ganzen Kulturentwickelung des einzelnen Volkes und der gesamten Menschheit, so lautet es: . . . „Die Hauptstufen dieser Entwickelung stimmen mit der Einzelentwickelung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen“. (S. 180.) Wir sehen, die Annahme einer völligen Kongruenz beider lag ihm gänzlich fern, denn sogar die letzte Stelle ist doch nur ein anderer Ausdruck des nämlichen Gedankens, dafs zwischen ihnen blofs eine Korrespondenz im Grossen bestehe. Trotzdem streitet Herr Fröhlich, der doch nach der Voraussetzung Zillers Schriften gründlich kennt, ja S. 101 seines Buches die zweite von den obigen Äusserungen Zillers selbst mit anzieht, noch dazu mit weiterem Druck, gegen eine solche Annahme!

Allein weshalb darf Ziller von einem Einklang zwischen der Entwickelung des Einzelnen und der Menschheit in ihren Hauptmomenten reden? Nun, weil die geistigen Erscheinungen bei der Gesamtheit im Wesentlichen von derselben Beschaffenheit wie beim Individuum sein müssen, mögen sie auch unendlich verwickelter und bedingter sich darstellen. „Die Völkerpsychologie hat es durchweg mit zusammengesetzten Erscheinungen zu thun, welche ihre Beleuchtung durch das individuelle Bewufstsein empfangen müssen, da sie den aus diesem ge-

schöpften Gesetzen unterzuordnen sind“ (Wundt). Und wie schon bei der Auffassung der Beziehung zwischen Sittlichkeit und Wissenschaft und zwischen Sittlichkeit und Kunst, so entdecken wir auch hier die erfreulichste Übereinstimmung der Anschauung Zillers mit jener der erleuchtetsten Geister unseres Volkes. Denn kein Geringerer als Goethe, der sich ein langes Leben auf allen Höhen und in allen Tiefen der Bildung umgetrieben, ist ebenfalls der Überzeugung, dass die Jugend, wenn auch die Welt im ganzen fortschreite, doch immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen müsse. (Gespr. m. Eckermann, I. 206.)

Der Zweck, zu welchem Ziller die Wiederholung der Gesamt- in der Einzelentwickelung fordert, war wohl bereits anzudeuten, möge jedoch noch etwas bestimmter herausgestellt sein. Also vor allem soll dadurch der rechte Zusammenhang in den Geist des Zöglings gebracht werden (XIII. Jahrb. S. 120), gewiss eine bedeutende Absicht, hängt doch hiervon die Persönlichkeit, die Trägerin der Gesinnung (Grundl. S. 401), ab. Und waltet unter den Stufen der allgemeinen Entwickelung wirklich die nämliche Beziehung, wie sie unter den Gliedern einer Entwickelungsreihe immer bestehen muss: dass jede Stufe wie Erfüllung der vorausgegangenen so Bedingung der folgenden; dann gewinnt der Aufbau des Einzelgeistes, der sich unter Wiederholung dieser Entwickelung nach ihren Hauptwendepunkten vollzieht, zuverlässig wahrhaft organischen Zusammenhang.

Doch nicht blofs als Mittel zur Begründung des rechten Zusammenhangs im Geiste des Zöglings sondern auch zur Erweckung seines Wissensstrebens, dessen Wichtigkeit für die Entstehung des guten Charakters bereits darzuthun versucht ward, erscheint Ziller der kulturgeschichtliche Fortschritt der Einzelbildung so wertvoll. Und wer wollte ihm nicht darin beipflichten, dass die Nötigung der Jugend, „dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat,“ es erwägen zu lernen „sowohl von dem Standpunkte des Zeitalters aus, in dem es stattgefunden hat, als von dem individuellen aus, auf welchem sie selbst steht,“ in ihr auf's beste jenes Wissensstreben errege, sie an die Gedankenbewegungen, aus welchem das rechte Geistesleben, und die Überlegungen, daraus das rechte Wollen und Thun hervorzugehen habe, förmlich gewöhne. (L. Semin.-B. S. 13.)

Mehr noch, nicht nur zur Hervorbringung des Wissensstrebens überhaupt, auch der Ideen muss nach Ziller der Zögling seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwickelung nehmen. Denn die Ideen der sittlichen Einsicht lassen sich nach ihm gar nicht anders erzeugen als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindungen aus ihnen (Vorles. S. 180) in klassischen, der Jugend zugänglichen Denkmälern der Hauptperioden der menschheitlichen Entwickelung (vergl. Grundl. 427). Und ist dies etwa ein Irrtum? Die ethischen Urteile, aus welchen sich psychologisch die Ideen entwickeln, müssen doch ursprüngliche, im Umgang mit Personen selbst

erfahrene sein. Ein wahrer Umgang kann sich nun im Leben nur zwischen solchen Menschen gestalten, die sich im Denken und Streben verwandt sind und darum einander verstehen. Unser Zögling soll wegen der Unzulänglichkeit seines wirklichen Umgangs zu möglichst reicher sittlicher Erfahrung in einen gedachten mit den Personen der Geschichte treten. Wird nun hier nicht dasselbe Gesetz wie im rechten thatsächlichen Umgang herrschen, nämlich dass auch die geschichtlichen Personen der Natur des Zöglings „wahlverwandt" sein müssen, wenn er sie sich nicht fremd, sondern nahe fühlen und mit Teilnahme ihre Geschicke begleiten soll? Und auf welche andere Weise könnte dieses Gesetz bessere Erfüllung finden, als durch eine solche Übereinstimmung des geschichtlichen Stoffes mit der jugendlichen Geistesverfassung, wie sie Zillers Idee von der Gestaltung der Einzel-gemäfs dem Fortschritt der Gesamtentwicklung einschliefst?

Allein auch damit ist deren Fruchtbarkeit für die Charakterbildung noch nicht erschöpft. Sie leistet zuletzt noch die Vorbereitung des Zöglings auf ein würdiges und erfolgreiches gesellschaftliches Wirken.

Auf ein würdiges, lehrt Ziller, denn der Zögling muss sich innerhalb einer grösseren Gemeinschaft 1) „einer Autorität unterwerfen, wenn auch ohne alle Reflexion, in reinem kindlichem Vertrauen, wie er es am besten schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bewiesen hat — es müssen sich dann

2) im Umkreise dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen, selbst auf die Gefahr hin, dass sie sich zeitweise verirren —

3) er muss der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluss unterordnen —

4) er muss die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine königliche Herrschaft in ihm ausüben soll —

5) er muss in ihrem Dienste arbeiten lernen, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zwecke vollständiger, für die Erziehungszeit abschliessender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste und zwar von dem Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus — dann aber auch

6) zum Zwecke einer gedachten sozialpolitischen Durchbildung der grösseren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste.

Dieser Entwickelung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem grösseren Gemeinwesen, neben der die Entwickelung des einzelnen als solchen fortschreiten soll, scheinen aber die folgenden kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwickelung in der That zu entsprechen:

1) im Patriarchalstaate, der eine erweiterte Familie bildet, sind seine Glieder, ohne dass sich aufser in abnormen Fällen eigene Gedanken

bei ihnen regen, dem Haupte in blofs vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern —

2) während der Zeit der Richter, an deren Spitze der gröfste unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein frei phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden emporhebt und das dahin führt, dass die Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschweifungen verleitet —

3) das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewusstsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen frei strebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint — aber ein jedes Volk mufs

4) sein Bewusstsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste Christi erfüllen, der aus dem Stamme Davids hervorgegangen ist — und es muss

5) mit diesem Geiste, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeines Wohlwollens, zu durchdringen suchen — um zuletzt

6) seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse so weit als möglich nach dem Muster einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches, zu ordnen.“ (XIII. Jahrb. S. 117 f.)

Und auf ein erfolgreiches.

Mit der psychologischen Entwickelung des rechten Verhältnisses zur Gesellschaft wäre erst die halbe Arbeit für Ertüchtigung des Zöglings zu einem edlen sozialen Wirken vollbracht. Er muss ebenso gut für die Wirklichkeit herangebildet werden, in welche er das gesellschaftliche Ideal einführen soll. Und das kann wiederum, deutet Ziller an, nur durch die Wiederholung der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwickelung seitens des Zöglings geschehen: wie sollte er ausserdem an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkt aus auf richtige Weise eingreifen? (Vorl. S. 180; L. Semin.-B. S. 13, — vergl. Lazarus, Erziehung und Geschichte 32 f.) Fehlen wir nicht, so dürfte gerade hier die weitere Ausgestaltung der grofsen Idee Zillers einsetzen. Doch ziemt sich bei der gegenwärtigen Gelegenheit blofs, jene Theorie sicher zu stellen, die er selbst „in peinlicher, fast pedantischer Weise leider“ darauf gebaut, damit unparteiisch entschieden werde, ob sie solche Beurteilung wahrhaft verdiene, oder ob in ihr nicht vielmehr ein ganz hervorragender Beitrag zur Lösung der pädagogischen Hauptfrage, wie denn eigentlich der gute Charakter psychologisch zu begründen, dankbar anzuerkennen sei.

Bringen wir zur Sicherung eines ganz gerechten Spruches noch einige Akten herbei. Nach Herrn Fröhlich hat sich Herbart nur drei Hauptstufen der Entwickelung zu unterscheiden getraut, wohl zu be-

achten, sich nur getraut, d. h. doch wohl, ihm hat nicht etwa der Gedanke weniger deutlich vor der Seele gestanden als Ziller, sondern, besonnener und vorsichtiger, hat er sich nur vor dessen Übertreibungen zu behüten gesucht. Da wir nicht bestimmt auf eine Ausführung Herbarts verwiesen werden, können wir nach dem Winke von den drei Hauptstufen nur vermuten, es werde hierbei an die Stelle der allgemeinen Pädagogik Herbarts gedacht: . . . „Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neuern Sprachen anordnet.“ (Willmann, Herb. päd. Schriften I. 446.) Aber liegt in diesem noch dazu so aphoristischen Fingerzeig für die Folge der Sprachstudien wirklich der Ausdruck desselben Gedankens, welchen wir von Ziller mit vollem Bewusstsein seiner Bezüge zur Charakterbildung vertreten sahen, nur löblich eingeschränkt auf das Haltbare daran? Wir vertrauen, der unbefangene, streng beim Sinn der Worte verbleibende Leser werde sie höchstens als einen der möglichen Keime zu Zillers Lehre gelten lassen. Als Einen der möglichen Keime, ist ja diese Stelle weder die einzige noch die erste, welche als Ausgangspunkt für Ziller genommen werden könnte. Der Erzieher, heifst es z. B. gleich in der Einleitung zur allg. Päd., kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu besserem Dasein emporzuheben, „wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des grofsen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt. Er wird sich dann von selbst sagen, dass nicht Er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und der rechte Erzieher ist.“ (Willm., H. p. Schr. I. 337.) Und ähnlich in einer von Willmann aus einem Aufsatze Herbarts in der Note mitgeteilten Stelle: „Jeder von uns und schon die Meisten vor uns waren der Wirksamkeit einer Fürsorge unterworfen, womit die frühern Geschlechter den spätern vorarbeiten, indem sie ihnen einen Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen überliefern, die zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, welche es geben kann, und die in demselben Mafse an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen.“ (Willm., H. p. Schr. I. 337.) Aus Herbarts kurzer Encyklopädie der Philosophie bringt Willmann ferner den Satz bei: Die praktische Philosophie hat „mit Hülfe der Psychologie, der Geschichte und Menschenkenntnis den notwendigen Bildungsgang zu untersuchen, durch welchen die Annäherung an das Geforderte möglich ist.“ (H. p. Schr. I. S. VII.) Zum Schlusse der Einleitung in die allg. Päd. findet sich die Äusserung: „Wo jene Kunst des Unterrichts (welche einen grofsen und in seinen Teilen innigstverknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weifs, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige der-

selben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt) nicht Platz findet: da kommt alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmäfsigen Verhältnissen das Grofse ins Kleine und Kleinere verengern." (H. p. Schr. I. 349.) Weiterhin treffen wir die Worte: „Den Menschen überhaupt, — dem Menschlichen so vielfach es ist und uns begegnen möchte und werden könnte, — gebührt eine Teilnahme, die sich nicht blofs analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe, Menschheit, leichthin aufnehmen lässt. Nur diejenigen besitzen sie zum Teil, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die Würdigsten unter den Dichtern, und, ihnen zunächst, den Historikern. Wir suchen bei ihnen die klarste Anschauung allgemeiner psychologischer Wahrheit. Aber diese Wahrheit ist kontinuierlich modifiziert nach andern Zuständen der Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, dass diese und jene Modifikationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern!" (P. Schr. I. 439. 441.) Und in der Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung lautet es einmal: „Die Reihe der Erkenntnis fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen, kurz beim A B C der Sinne. Etwas schwerer würde es sein den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme anzugeben, und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, dass dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng, und zu bald durchlaufen: die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch, und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der Geschichte endigt sich in die Gegenwart, und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen, ist durch klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden." (P. Schr. I. 291.)

Dies die Stellen, welche hauptsächlich als Quellpunkte der Idee Zillers angerufen werden dürften. Aber wie charakteristisch für ihre Allgemeinheit und Mehrdeutigkeit ist es, wenn z. B. von Sallwürk jene am Schlusse der Einleitung zur allgemeinen Pädagogik, die doch geradezu von einer Ausnahmelage des Unterrichts handelt (Sendschreiben an Dörpfeld, deutsche Blätter, 1880, S. 110), Staude hinwieder besonders

die von der Bedeutung der Dichter und Geschichtsschreiber (Reins Studien, 1880, II. S. 17 f.) als „Geburtsstätte“ des Gedankens von Ziller erklärt. In unserer Zeit herrscht ja das von der Naturwissenschaft her angeregte Streben, allem in seinem Werden nachzuspüren, und es ist das an und für sich ein überaus löbliches Streben. So muss man sich auch der aus wissenschaftlichem Geiste hervorgehenden Bemühungen um Aufdeckung der geschichtlichen Zusammenhänge auf pädagogischem Gebiete freuen, wenn nur dabei der scharfe Blick nicht mangelt, die ersten Ansätze und spätern Entwickelungen wohl zu sondern, und nicht der schätzende Sinn, um alles gerecht zu würdigen. Möge daher auch der Leser nur immer eifrig nach den Wurzeln der Idee Zillers graben! Fände er sie auch in den mitgeteilten Aussprüchen Herbarts, er würde es schon als keine gemeine That erachten, dass ein grofser Gedanke in seiner Gröfse erfasst worden, ja er würde anerkennen, dass im vorliegenden Falle derselbe erst zur vollen Klarheit und Bestimmtheit erhoben worden sei und Leben gewonnen habe, indem er in seinen Bezügen zur Charakterbildung deutlich entwickelt und auf sie wirklich angewendet worden.

Doch Herr Fröhlich hat in der pedantischen Übertreibung der Konzentrationsidee durch Ziller ein ganzes Nest pädagogischer Sonderbarkeiten entdeckt. Prüfen wir darum, nachdem wir die erste in ihrer historischen Wahrheit erkannt, die zweite auf ihren Kern. „Die geschichtlichen Stoffe, heifst es nämlich weiter, welche Ziller für die 8 Schuljahre auswählt: Märchen, Robinson; Patriarchen etc. bieten allerdings dem betreffenden Kindesalter meist eine passende und gesunde Geistesnahrung dar und sind geeignet, in der Jugend Interesse zu wecken; — wie mag nach solchem Angriff solches Zugeständnis überraschen! — nur weifs man nicht, wie Robinson, welcher offenbar erst ins vierte oder fünfte Schuljahr zu verweisen ist, dazu kommt, schon im zweiten Schuljahr aufzutauchen.“ Ein siebenjähriges Kind, wird weiter ausgeführt, ermangele der meisten Kenntnisse, selbst der apperzipierenden Vorstellungen zum Verständnis der Robinsonerzählung, ihm fehle der Trieb in das Weite, die Kulturverhältnisse im Robinson lägen über jene der Patriarchen hinaus. (S. 153 f.)

„Nur weifs man nicht“ — man kann es gar nicht begreifen, wie Robinson ins zweite Schuljahr kommt. Also nicht der geringste Grund findet sich dafür bei Ziller, es beliebte ihm einfach, Robinson an diese Stelle zu setzen. Kann man einem Manne, der gleichwohl auf Wissenschaftlichkeit seiner Lehre Anspruch erhebt, im Ernste einen gröfseren Vorwurf machen, als dass er blofse Einfälle hiefür ausgegeben habe? Und verdiente er bei Triftigkeit dieses Vorwurfs nicht wirklich allgemeine Verachtung? Überzeugen wir uns demnach davon, ob Ziller in der That nirgends darüber Rechenschaft gegeben hat, warum Robinson nach den Märchen und vor den Patriarchen zu behandeln. Zu unserer Überraschung finden wir jedoch sogleich in seiner Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartischen Grundsätzen eine für jeden, „der lesen kann, was geschrieben und verstehen will,

was zu lesen ist", völlig ausreichende Begründung der Stellung Robinsons im Lehrplane. Nachdem zuvor von den Märchen gehandelt und auf den drohenden Konflikt des Sinns für Naturwahrheit mit dem gläubigen Sichhingeben an poetische Phantasien, ohne welche doch ein Sichhineinleben in diese Phantasien unmöglich sei, hingewiesen, heifst es weiter: „Jedenfalls muss einmal ein solches Abbrechen des frei phantasierenden Geisteslebens bei dem Kinde stattfinden, dass treue Naturauffassung mit poetischer Hand in Hand gehen und die Poesie fortan nach verstandesmäfsigen Überlegungen betrachtet werden kann. Erst dann ist auch der Zeitpunkt gekommen, wo die Geschichte und mit ihr eine synthetische Naturkunde eintreten darf . . . Am vollständigsten wird jenes Abbrechen des frei phantasierenden Geisteslebens, welches herbeigeführt werden soll, durch eine ähnliche Bearbeitung des bekannten de Foe'schen Buches erreicht, wie sie Campe, allerdings mit teilweise falschen Tendenzen, geliefert hat. Denn darin muss der moderne Geist herrschen, welcher allem falschen Scheine entgegen ist, den eine geschäftige Phantasie um das in die Vergangenheit weit Zurückreichende webt. In dem Kinde ist ohnehin ebenso eine Anlage für das moderne Zeitbewufstsein vorhanden, wie für den nationalen und den allgemein kindlichen Sinn, welche durch die früheren Erzählungen genährt werden müssen, und nur von der Individualität aus darf ja der Geist des Kindes sich erweitern. Die Bearbeitung von de Foe's Robinson Krusoe, auf den schon Rousseau mit Recht hingewiesen hat, mufs alsdann Gelegenheit geben, die Umrisse der Hauptteile der Erde kennen zu lernen. Dafür müssen allerdings in mathematischer Hinsicht vorläufig die allerallgemeinsten Bestimmungen genügen. Um so sorgfältiger müssen dagegen die typischen Gestalten der Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt wie das Charakteristische der allgemeinen Naturerscheinungen in den Haupterdteilen dargestellt werden, nachdem die geographischen Grundbegriffe aus der Betrachtung der Umgebung abgezogen worden sind, wofür diese unter allen Umständen die Möglichkeit darbietet. So wird der Boden für die Geschichte gewonnen, und die Spezialgeographie kann nunmehr, anhebend von Palästina, gleichmäfsig mit der Geschichte fortschreiten, auf die auch von einer anderen Seite her durch Robinson hingearbeitet worden ist. Denn das Phantasiebild des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, die wir annehmen müssen, wo der Mensch zuerst, mühsam ringend und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung, sich über die äufsere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können, an jene Zeit, wo mit den gröfsten Anstrengungen, wenn auch nicht ohne eine höhere Führung, die allereinfachsten und allernotwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht wurden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sicheren Gebrauches so leicht verdunkelt wird, und ohne die es dem menschlichen Geiste doch nicht möglich geworden wäre, einen ruhigen Blick auf die gesellschaftlichen Ideen zu richten, deren Realisation ihm für seine geschichtliche Entwickelung obliegt. Ist einmal

dieser Standpunkt erreicht, so ist dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas und Griechenlands an bis zur Geschichte der Gegenwart möglich. (Zeitschr. f. exacte Philos. IV. 12 ff.) Und in den litterarischen Verweisungen derselben Stelle der Grundlegung, welche Herr Fröhlich S. 101 seiner Schrift anzieht, wird auf den Zusammenhang, in welchem auch diese Ausführungen über Robinson erscheinen, nicht weniger als dreimal Bezug genommen!

Aber Ziller lässt es sich an dieser Einen Rechtfertigung des Vortrittes von Robinson vor den Patriarchen gar nicht genügen, er kommt vielmehr nochmals in seinem Aufsatz über den Anschauungsunterricht darauf zurück. Wir geben die Stelle unverkürzt, da der kundige Leser das, was sich darin auf die Märchen bezieht, leicht erkennen wird. Nachdem die Verfrühung der biblischen Geschichte in dem ersten Schuljahre dargethan, geht es fort: „Selbst die Patriarchengeschichte aber, die in der That der Anfang aller synthetischen Geschichte sein mufs, bedarf einer Vorbereitung, wie sie auch das Christentum, als es in die Geschichte eintrat, in seiner Weise bedurfte. Namentlich mufs der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen, von wo er aber auch auf dieses die dem Nahen und Gegenwärtigen zugewendete warme Teilnahme übertragen soll, es mufs ferner sein Sinn für die Wirklichkeit und seine Anlage zum nationalen wie zum modernen Bewufstsein zuvor hinreichend befestigt sein, er mufs einen geographischen Überblick über die Erde und eine Vorstellung über die erste Erhebung des Menschen zu gesellschaftlicher Entwickelung erworben haben, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwickelung inmitten eines selbst geographisch so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf; er mufs auch schon in den Grundlehren der populären Ethik und der sogenannten natürlichen Religion durch eigenes Nachdenken, durch freie, von aller Autorität unabhängigen Überzeugung eingewurzelt und sein Blick mufs für das Heil des neuen Bundes geöffnet sein, bevor er in die Quellen der geoffenbarten Religion, er mufs endlich den auf Gottes wunderbare Führung hinweisenden Lebensgang eines Einzelnen kennen, bevor er in die Betrachtung der für alle Zeiten vorbildlichen göttlichen Leitung eines ganzen Volkes eingeführt werden darf. Diese Vorbereitung soll die Kontinuität der geistigen Entwickelung sichern und sie soll durch Märchen und Robinson in Verbindung mit dem ihm zugehörigen Schulstoffe gewährt werden.“ (I. Jahrb. 25 f.)

Die meisten Bedenken Herrn Fröhlichs wider den Robinson im II. Schuljahre erscheinen durch diese Darlegungen ausdrücklich zurückgewiesen. Soweit dies aber nicht der Fall ist, da durfte teils nur den gegebenen Andeutungen nachgegangen, teils durften blofs Zillers sonstige methodischen Ausführungen beachtet werden, um auch über den Rest völlig hinwegzukommen. Wir haben hier den Einwand im Auge, dass der Robinson beim 7jährigen Kinde wegen Mangels eines Bezugs zu seiner

Individualität nicht nur im allgemeinen weniger Interesse finde, sondern dies Alter, weil ohne genaue Kenntnis seiner Heimat, ohne klare Vorstellung eines Sees, Kahnes, von Birn-, Apfel- und Nuſsbäumen, einer kleinen Insel und vieler anderer Gegenstände, geradezu unfähig sei, „das Verständnis der Robinson-Erzählung, also vom Meere, einem Schiffe und dem Leben auf demselben, einer Seereise, dem Schiffbruche, der Kokosnuſspalme, des Citronenbaums und vieler anderer Objekte erlangen zu können.“ (S. 153 f.) Und wahr ist's, die Vorstellungen eines siebenjährigen Kindes — sind Vorstellungen eines siebenjährigen Kindes. Aber gerade mit darum schätzt Ziller den Robinson als Stoff des II. Schuljahres so hoch, weil er mannigfaltigsten Anlaſs bietet, den individuellen Gedankenkreis des Zöglings zu bearbeiten. Er betrachtet ihn als trefflichen Beziehungspunkt des sogenannten Anschauungsunterrichts auf dieser Stufe, jenes Zweiges des analytischen, der die rohen Gesamtvorstellungen des Zöglings zum Zwecke leichter und sicherer Aneignung des Neuen zur Deutlichkeit und Bestimmtheit durchzubilden hat. Und er hofft eben dadurch den Anschauungsunterricht vor dem Zerflieſsen ins Unbestimmte zu bewahren, dass er ihm im Robinson ein Ziel gibt, von dem er in jedem einzelnen Fall Richtung und Begrenzung empfängt. (Vergl. I. Jahrb. 23 ff.) Und nicht minder wahr ist's, der Robinson rollt vor dem Knaben das Bild einer fernen fremden Welt auf. Doch dazu bestimmt eben Ziller den darstellenden Unterricht, dies Ferne und Entlegene, wenn es wegen seiner Verflechtung mit dem Geschichtlichen eine ausführliche Behandlung beim naturkundlichen Unterricht erhalten muſs, darzubieten, indem er es aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammensetzt. (Vorles. 170.) Indem übrigens Herr Fröhlich das Verständnis der Robinsonerzählung in die Auffassung so äuſserer Dinge setzt, welche ihr doch nur Färbung verleihen, scheint er ihre wahre Bedeutung als innere Entwickelungsgeschichte eines aus schwerer Verirrung zur Einsicht und Besserung sich emporhebenden Menschen und als Spiegelbild des groſsen Aufsteigens unseres ganzen Geschlechtes abzulehnen. Darauf führt auch die andere Thatsache hin, dass er Robinsons Lust in die Ferne nicht als Begierde, welche Beginn seines Falles und Quell all seines Elendes ward, sondern als — allgemeine psychologische Entwickelungsphase betrachtet. Verweilen wir hier noch einen Augenblick! Die Wanderlust ist eine Lust aus dem Wandern am Wandern. Wer nie seine vier Wände verlassen, den wandelt keine Sehnsucht nach der Weite an. Sie ist also etwas ganz Individuelles, ja selbst bei der nämlichen Person etwas durchaus Verhältnismäſsiges, wachsend, wie der Blick sich ausdehnt und die Fülle des Erschauten erst recht verlangen macht nach dem noch Unbekannten. Und diese Erscheinung stempelt Herr Fröhlich zu einer notwendigen und sogar höheren Stufe der jugendlichen Geistesentfaltung, zu einem ebenso gesetzmäſsigen Aneignungsstadium, wie es z. B. das phantasiemäſsige ist! Den Robinson selbst reiſst er aus seiner natürlichen Stellung am Eingang zur Geschichte

heraus und versetzt ihn, ganz unbekümmert um das Frühere und das Spätere, dahin, wo die Wanderlust ihn zu fordern scheint. Damit leistet er faktisch auf einen streng zusammenhängenden Aufbau des Geistes Verzicht und gibt den erziehenden Unterricht, der ohne solchen planmäſsigen Fortgang der Bildung nicht denkbar ist, neuerdings auf. Wer aber daran festhält, hat ein Recht zu fordern, dass ihm an Stelle des Robinson im zweiten Schuljahre ein anderer Stoff mit überzeugenden Gründen nachgewiesen werde, der besser die vorgeschichtliche Zeit veranschauliche, natürlicher zur Geschichte hinleite, anziehender den Boden für die Geographie zu bereiten gestatte und über dem allem noch einen trefflicheren Leitfaden für die Bearbeitung des individuellen Gedankenkreises des Zöglings abgebe.

Aber Herr Fröhlich sucht nicht bloſs erst die ganze Idee Zillers von der Wiederholung der Gesamtentwickelung in der einzelnen und dann wenigstens die Aufeinanderfolge der geschichtlichen Stoffe umzustürzen: mit noch gröſserer Heftigkeit greift er Zillers Gestaltung des Nebeneinander im Unterricht an. „Das Verkehrteste im ganzen Konzentrationsunterrichte ist aber die von Ziller aufgestellte Forderung, dass den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde oder Geographie, aus der Naturkunde, im Lesen, Schreiben u. s. w. an und eingezwängt werden soll. Das ist nach unserer Meinung nicht eine pädagogisch richtige Konzentration. Dieselbe befolgen heiſst offenbar die Dinge auf den Kopf stellen und verstöſst gegen verschiedene psychologische Gesetze. Es ist gewiss eine pädagogisch richtige Forderung, die Vorstellungen in der Kindesseele innig zu verbinden, auf ihr ruht der Reichtum des Geistes; aber alles in der Welt, auch das Verknüpfen der verschiedensten Gedanken hat seine Grenze. Jedes Unterrichtsfach hat ein Recht, eine gewisse selbstständige Stellung zu beanspruchen. Denn die Vorstellungen eines solchen bilden vermöge ihrer Zusammengehörigkeit, ihres inneren Zusammenhangs, sei es der zwischen Ursache und Wirkung, zwischen Individuum und Gattung, also zwischen Unter- und Oberbegriff, oder irgend ein anderer, ein Gedankengewebe für sich oder eine relativ einheitliche Gedankenprovinz mit gewissen, sie beherrschenden Vorstellungsreihen, als geistigen Niederschlag. Soll nun im Geiste Ordnung und Klarheit herrschen, so dürfen diese Gewebe mit ihren Reihen zu Gunsten einer andern Provinz, etwa der geschichtlichen, nicht zerstückelt oder zerrissen werden, es entsteht sonst geistiges pêl mêl. Zwängt man die naturkundlichen und andern Stoffe in die geschichtlichen hinein, so verwirren sie wohl das Kind, tragen aber keinen Deut zu dessen sittlicher Bildung bei. Unnatur und Künstelei können eben weder zur gesunden Intelligenz, noch zur Tugend führen. Die Schulwissenschaften lassen sich nicht der Sittenlehre unterordnen oder in sie einzwängen.“ (S. 154 f.)

Machen wir hier vorläufig Halt und bemühen wir uns, den Inhalt dieser Vorwürfe gegen Ziller einzusehen, ihre Form, wie sie auch sei, nicht beachtend. Also erstlich soll Ziller fordern, dass den geschichtlichen

Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde etc. an- und eingezwängt werde. Angezwängt: mit Vergewaltigung ihres eigensten Wesens sollen die betreffenden Dinge den geschichtlichen Gesinnungsstoffen äufserlich angepresst; eingezwängt: trotz all ihres Sträubens sollen sie sogar in die geschichtlichen Gesinnungsstoffe hineingedrückt werden. Welche Lasten haben da die letzteren zu schleppen, welches Allerlei von hundert Sachen stellen sie dar! Zweitens muss Ziller verlangen, die Schulwissenschaften der Sittenlehre unterzuordnen oder sie mit roher Kraft in letztere hineinzuklemmen. Wie käme sonst Herr Fröhlich dazu, gegen eine derartige Aufstellung Widerspruch zu erheben? Die Sittenlehre befasst folglich nach Ziller die theoretischen Fächer als ihre Zweige unter sich, oder sie ist das grofse Behältnis, in welches alles auch noch so Fremdartige gewaltthätig gedrängt wird. Aber verhält es sich wirklich so mit Zillers Lehre von der Konzentration, dann ist sie eine Ungeheuerlichkeit, nicht einmal mehr phantastisch, sondern geradezu wahnwitzig, keiner Beachtung denkender Köpfe, nur des mitleidigen Lächelns die menschlichen Verirrungen bedauernder Seelen wert. Den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der Inhalt — das ist doch wohl der Lehrstoff? — der Heimatskunde, Geographie, Naturkunde, des Lesens und Schreibens eingezwängt, das ist thatsächlich pêle-mêle, Geisteswirrwarr, der für's Tollhaus reif macht. Die Schulwissenschaften der Sittenlehre untergeordnet, das ist ja die reinste Scholastik, ein Rückschritt von der erleuchteten Gegenwart ins finstere Mittelalter.

Doch zögern wir noch einen Augenblick mit so hartem Spruch. Durchforschen wir noch einmal Zillers Schriften darnach, was er unter Konzentration des Unterrichts versteht, wie er sie begrenzt, warum er sie heischt, ehe wir das Gericht über ihn vollziehen. „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. (Grundl. S. 427.) Darum müssen die Gesinnungsstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisziplinen aber in genauer Unterordnung dazu, und dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen, es wird nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muss. (Vorl. S. 136.) Aber diejenigen Unterrichtsfächer, die den Hauptabteilungen des kindlichen Vorstellungslebens entsprechen, dürfen doch nicht aufhören, besondere Unterrichtsfächer zu bleiben. Sie dürfen auch nicht, statt je nach ihrer Zusammengehörigkeit oder ihrer Abhängigkeit von einander teils koordiniert, teils subordiniert

neben einander zu stehen, so durcheinander gemischt werden, dass jede Gruppe von Vorstellungen an jeder Stelle neu erzeugt werden könnte. Es hat vielmehr nur ein Unterrichtsfach das andere mannigfach zu heben und zu ergänzen, eines soll in das andere eingreifen und eines dem andern dienen, damit die verschiedenen Hauptgruppen von Vorstellungen sich mehr und mehr einer Verwebung in der Einheit des Bewusstseins annähern und damit der Gesamtperipherie, welche des Kindes geistige Sphäre anfangs umgibt, allmählich eine gröfsere Ausdehnung gegeben werde. . . . . Es gebührt sogar einer jeden Lehrstunde, diese als Ganzes genommen, eine eigentümliche Stimmung, wie sie aus der besonderen Art des Stoffes, dem die Lehrstunde gewidmet ist, entspringt, und wenn auch die Scheidung der einzelnen Fächer anfangs bei weitem nicht so weit reicht als späterhin, so muss doch die theoretische Betrachtung von der mit Wertschätzungen verbundenen Betrachtung des Gesinnungsunterrichts da, wo jede begründet werden soll, von Anfang an streng geschieden werden, wenn nicht die eine durch die andere wegen ihrer völligen Heterogeneität Schaden leiden soll. Dazu kommt, der ethische Gedankenkreis muss zwar durch möglichst zahlreiche Fäden mit dem übrigen Bewusstsein in Verbindung gesetzt sein, um es beherrschen und leiten zu können; aber um teils in voller Reinheit ausgebildet zu werden, teils das ihm allein gebührende Uebergewicht zu erlangen, muss er vor allem eine völlig homogene, in sich zusammenhängende Gedankenmasse sein und das lässt sich nur erreichen, wenn der Gesinnungsunterricht eine abgesonderte Disziplin ist. (I. Jahrb. S. 20 f. f.) Trotz der Konzentration müssen aber die Trennungen nach den Hauptgattungen der Gegenstände aufrecht erhalten bleiben, damit die Heterogeneität nicht störe, sondern jedes für sich zur höchsten Vollendung gebracht werden könne. Jedes Fach muss sich also seiner eigentümlichen Natur gemäfs entfalten. Nur seine systematische Form darf es nicht beibehalten. Diese muss vielmehr nach psychologischen Gesetzen mit Hilfe des Unterrichtsmaterials, das teils die Kulturentwickelung der Stufe, teils der individuelle Standpunkt des Zöglings und die besondere Natur des Gegenstandes fordert, neu erzeugt werden, und die Wissenschaften werden dadurch zu Schulwissenschaften.

Aus der trotz vollständiger Konzentration aufrecht zu haltenden Trennung der Fächer folgt: es darf z. B. der Sachunterricht nicht in Sprachunterricht übergehen oder umgekehrt. . . . Statt eine Vermischung unter den Unterrichtsfächern herbeizuführen, ist nur dahin zu streben, dass jedes Fach Anknüpfungen an das angrenzende zu gewinnen und die daraus aufsteigenden Reproduktionen zu benutzen suche. (Sem.-B. S. 15 f.) Die ganze Anordnung und Gliederung des Unterrichts muss darauf berechnet sein, dass nicht ohne Not Mengen entgegengesetzter Vorstellungen sich gleichzeitig im Bewusstsein anhäufen. Es muss daher von Anfang an, nachdem in der Kindergartenzeit die Vorstellungsmassen aus einander getreten sind, eine solche Scheidung des

Unterrichts nach Fächern eingeführt sein, dass sich nicht heterogene Begriffssphären berühren; denn jedes Fach fordert ja eine eigentümliche Art der Behandlung, in jedem findet eine eigentümliche Gruppierung der Interessen und in Folge dessen auch eine eigentümliche Gedankenbewegung statt, jedem entspricht eine eigentümliche Gefühlsstimmung. Die Geographie ist zwar anfangs, so lange die konzentrierenden Gesinnungsstoffe ausschliefslich poetischer Art sind, mit der Naturkunde verbunden, die naturkundlichen, technischen, physiologischen Fächer bleiben sogar stets mit einander in Verbindung. Das gestattet die Natur der Sache. Aber niemals dürfen jene theoretischen Fächer mit dem Unterricht für Gesinnungsstoffe verbunden werden, niemals darf der Unterricht im Zeichnen, im Sprach- und Rechenunterricht eins sein mit dem Sachunterricht. Das ist eine ganz falsche Art der Konzentration, die blofs dahin führt, dass in derselben Lehrstunde unvereinbare Gegensätze zusammengehäuft werden. Die rechte Konzentration fordert nur, dass die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht und findet, der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muss hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweig des Unterrichts vorbereitet worden ist, muss an einen anderen Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muss voraussetzen, dass der andere bei demselben Stoff, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise thun werde oder gethan habe. Nur diese Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen wird durch die echte Konzentration gefordert." (Vorl. S. 279.) Der Zögling muss alles, was er ist, ganz und durchaus, er muss immer wie aus Einem Stück oder Einem Guss sein, und als ganzer Mensch muss er in alle seine Verhältnisse eintreten. (Grundl. 401.) Aber die Person ist keineswegs, wie der Idealismus sich einbildet, etwas Ursprüngliches im menschlichen Geiste . . . Sie ruht vielmehr auf der mannigfaltigen Grundlage der übrigen geistigen Zustände, die ihre Voraussetzung sind und wird auf dieser Grundlage allmählich auferbaut. (Grundl. S. 403.) Das Zentrum des konzentrierenden Unterrichts ist die Person des Zöglings. (Grundl. 402.) Auf sie muss dass Viele der Interessen immer zurückbezogen werden (Vorl. 199), die mannigfaltigen Interessen sollen wie verschiedene Strahlen sein, die von diesem Punkte ausgehen, oder die verschiedenen Strahlen sollen umgekehrt in dem Einen Punkte gesammelt werden. (Grundl. 400.) Der Konzentration in diesem Sinne ordnet sich die Konzentration im ersten Sinne, wonach das Zentrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, ganz von selbst unter. (Vorl. 199.)

Wo ist hier jemals davon die Rede, dass den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff an- und einzuzwängen, wo, dass die Schulwissenschaften der Sittenlehre unterzuordnen oder gleichfalls einzuzwängen seien? Wird mehr gefordert, als dass die übrigen Fächer Anknüpfungen beim Gesinnungsstoff suchen, wird was anderes verlangt, als dass sie ihre fachwissenschaftliche Ordnung mit einer psychologischen Folge vertauschen, wird nicht vielmehr aller Vermischung der Fächer

mit gröfster Entschiedenheit entgegengetreten, wird nicht die Natur eines jeden auf das sorgsamste zu beachten geboten? Ist es nicht die geringste, jedoch auch unerläfslichste Pflicht des Kritikers gegen seinen Gegenstand, bei dem klaren Wortlaut stehen zu bleiben, den auf seine Wahrheit hin zu prüfen, statt Aufstellungen — wir wollen einmal sagen — zu phantasieren, um mit desto — gröfserer Freiheit sich darüber äufsern zu können? Begibt er sich durch Verletzung dieser Pflicht nicht selbst von vorneherein des Rechts, über den Gegenstand überhaupt zu urteilen? Vertrauensvoll geben wir die Antwort auf all diese Fragen dem unbestochenen Leser anheim und eilen über den unerquicklichen Punkt hinweg. Dafür sei noch der Kritik überhaupt einige Teilnahme geschenkt. Einmal beruht nach ihr auf der Forderung, die Vorstellungen in der Kindesseele innig zu verbinden, der Reichtum des Geistes. Aber Reichtum ist Sonderung, Mannigfaltigkeit. Während demnach der Sinn der Verknüpfung nur der sein kann, Vieles zu sammeln, soll hier vereinigt werden, um Vieles zu erzeugen! Ferner wird zuerst den Unterrichtsfächern blofs das Recht auf eine gewisse selbständige Stellung zugeschrieben, nachher aber erklärt, ihre Gedankengewebe dürften zu anderer Gunsten nicht zerstückelt oder zerrissen werden: werden sie damit nicht doch als völlig unabhängig hingestellt? Aber selbst gesetzt, die gewisse selbständige Stellung sei ernsthaft gemeint: im Verhältnis wozu wird die Selbständigkeit gedacht, was bestimmt die Grenzen, innerhalb deren die freie Bewegung, aufserhalb deren die Abhängigkeit des Faches herrscht? — Weiter wird von Schulwissenschaften gesprochen. Allein welcher Unterschied besteht zwischen dem Gedankengewebe eines Fachs, das nicht zerstückelt oder zerrissen werden darf, und dem logischen Fortschritt der Wissenschaften? Welcher Beweggrund könnte beim unbedingt selbständigen Betrieb der Fächer dazu auffordern, von letzterem abzuweichen? Etwa das siebente Gebot der ersten Tafel der Imperativpädagogik? — Herr Fröhlich redet auch von Zillers Konzentration als von einer pädagogisch unrichtigen, hält aber mit seiner Meinung von der pädagogisch richtigen leider zurück. Stellen wir sie auf Grund seiner übrigen Ausführungen fest. Vor allem erkennt er keinen Mittelpunkt des Unterrichts an und verwirft er das Lehrplansystem. Indes davon hängt die Begründung der Einheit des Bewufstseins, von dieser wieder die Person, die Trägerin der Gesinnung, ab; daher wird mit dem ersten auch das letzte aufgegeben: wer die Mittel nicht will, kann unmöglich den Zweck wollen. Die Verbindung der Vorstellungen, von welcher trotzdem geredet wird, kann angesichts des Verlangens, die Gedankengewebe der Fächer nicht zu zerstückeln oder zu zerreifsen, nur den Zusammenhang innerhalb ein und des nämlichen Gegenstandes, seine systematische Ordnung, bedeuten. Oder sollte entgegen dem Sinne der Forderung, die Gedankengewebe der Fächer ganz und ohne Unterbrechung zu entfalten, dabei doch an die Verbindung der Vorstellungen verschiedener Fächer gedacht werden, so würde hierdurch noch immer an Stelle der Konzentration ein mehr

oder weniger willkürliches Konzentrieren gesetzt, ähnlich dem, welches die Imperativpädagogik im siebenten Gebot ihrer zweiten Tafel vorschreibt.

Aber dass Ziller trotz alledem doch nicht gründlich geirrt habe! „Nach Ziller sollen die Reihen der geschichtlichen Thatsachen mit ihrem sittlichen Inhalte die Krystallisationspunkte darbieten, an welche sich alles andere Wissen und das Können anzuschliefsen hat. Es wäre sehr schön, wenn die kindliche Seele sich in dieser Weise modeln, bearbeiten liefse, aber leider ist es nicht so. Die Beobachtung lehrt vielmehr, dass die Grundvorstellungen, die Kernpunkte in der Seele des Kindes, die Vorstellungen der räumlichen Objekte seines kleinen Lebenskreises sind und zwar der Objekte, an welchen sein Herz hängt, welche es dann mit seiner Phantasie belebt, also z. B. an seinem Spielzeug, seinem Gärtchen, seinen Haustieren, seinen Spielgenossen, seinen Eltern u. s. w. Das, was geschieht, schliefst sich nun an diese Kernpunkte, die räumlichen, konkreten Vorstellungen, an. Sie stehen in seinem geistigen Mittelpunkte, darin lebt und wohnt seine Seele, darauf erstreckt sich sein Dichten und Trachten, über sie sinnt und träumt es. Aber nicht das Umgekehrte findet statt, dass sich die Vorstellungen der Dinge an die des Geschehens anschliefsen. Die Zeitreihe der Vorstellungen schliefst sich an die Raumreihe derselben, aber nicht umgekehrt.“ (S. 155.)

Also den psychologischen Hauptfehler soll Ziller begangen haben, die Vorstellungen der räumlichen Objekte aus dem kindlichen Lebenskreise als Grundvorstellungen, als Kernpunkte in der Seele des Kindes, die Raumreihe der Vorstellungen, wie es weiterhin ohne Einschränkung heifst, als Anschlusspunkt für die Zeitreihe derselben zu verkennen und dafür die Reihe der geschichtlichen Thatsachen mit ihrem sittlichen Inhalte als Krystallisationspunkte für alles andere Wissen und das Können auszugeben. Allein was sollen wir uns unter der Zeitreihe der Vorstellungen bestimmt denken? Den Inbegriff aller Vorstellungen, die unter die Anschauungsform der Zeit fallen? Und unter ihrer Raumreihe? Den Inbegriff aller Vorstellungen, die unter die Anschauungsform des Raumes fallen? Wenn wir hierin nicht fehlen, was soll es dann weiter bedeuten: die erstere schliefse sich an die letztere an? Die Raumreihe der Vorstellungen müsste sich vorher gebildet haben, ehe die Zeitreihe entstehen könne? Oder die einzelnen Vorstellungen, welche der Anschauungsform der Zeit zugehören, setzten je und je solche voraus, die der Anschauungsform des Raumes unterzuordnen sind? Aber welchen Sinn hätte dann: die Zeitreihe der Vorstellungen schliefse sich an die Raumreihe derselben? Wir vermuten, hinter all den Worten berge sich nichts denn die schlichte Wahrheit, dass jede Handlung einen Schauplatz, jede Geschichte einen Boden, darauf sie sich abspielt, voraussetze. Doch wie verhält sichs dann mit beiden, der Geschichte und ihrem Orte, hinsichtlich des Ursprungs der Wichtigkeit, welche wir Menschen ihnen beilegen? Gilt uns die Geschichte etwas um des Ortes willen, oder der Ort der Ge-

schichte wegen? Gedenken wir Deutschen mit so stolzfreudiger Empfindung der Leipziger Schlacht, weil sie auf der reizlosen Leipziger Ebene geschlagen worden, oder schätzen wir diese Landschaft trotz ihrer Einförmigkeit als ehrwürdige Stätte, weil dort unser Volk „sein Alles freudig setzte an seine Ehre?“ Und ziehen wir die beschränktere Fassung des Gedankens, dass die räumlichen Vorstellungen des kleinen kindlichen Lebenskreises, als des Spielzeuges, Gärtchens, der Haustiere, Spielgenossen, Eltern u. s. w., Anschlusspunkt für das, was geschehe, seien: ist dem Kind das Spiel um des Spielzeuges, oder sind ihm die Spielsachen um des Spieles willen; ist ihm das Pflegen und Warten um der Blümlein im Garten, oder sind ihm die Blümlein um ihrer sorgsamen Pflege willen; ist ihm das Leben um des Pferdes, oder das Pferd seiner Schnelligkeit wegen; das Spiel um des Genossen, oder der Kamerad um des Spieles willen; die unerschöpfliche Liebe um der Mutter, oder die Mutter um ihrer Liebe willen so viel wert? Es mag ja sein, dass ohne Spielzeug nicht das Spiel, ohne Blümlein auch nicht der Umgang mit ihnen als wie mit Freunden, ohne Pferd auch nicht das Ergötzen an seinen Bewegungen, ohne Gesellen auch nicht das gemeinsame Spiel wäre; aber die kindliche Neigung pflanzt sich doch erst auf alle diese Dinge von dem Geschehen fort, zu welchem sie in Bezug stehen — ein Wink, den der Unterricht sicherlich zu beachten hat.

Doch weiter. Zuverlässig sind die ursprünglichen räumlichen Vorstellungen aus dem kindlichen Lebenskreise für die Erziehung von hoher Bedeutung, insofern sie einen Bestandteil des Gedankeninhaltes der Individualität bilden. Allein wer hätte dringender eingeschärft, dass alles, was mit dieser zusammenhänge, zu dem Ältesten und darum Mächtigsten im Geiste gehöre, wer nachdrücklicher gefordert, deshalb alles auf die Individualität zu beziehen, überall von ihr auszugehen, stets an sie anzuknüpfen, als Ziller? (Vergl. Grundl. 448 ff. Vorl. 73.) Aber er weiss auch ebenso gut, dass das natürliche Geistesleben nicht von selbst den Weg zur vernunftgemäfsen Gestaltung des Innern nimmt, mit vollem Recht verwirft er die Ansicht von der Entwickelung der Seele gleich der einer Pflanze. Und weil der Mensch nicht von selbst, etwa aus ursprünglichem Triebe, zur Geistesverfassung gelangt, bei welcher die gute Einsicht wie ein König in der Seele herrscht, darum soll nach ihm die Erziehung sie herzustellen versuchen, indem sie, von allem Anfang ab, die Gesinnung im Mittelpunkt des Geistes fest zu begründen strebt. Ziller ist so weit entfernt von der Annahme, dass die Gesinnung der natürliche Mittelpunkt des gesamten Geisteslebens sei, dass er vielmehr ausdrücklich lehrt, zwischen Sein und Sollen bestehe an und für sich keinerlei Übergang, und erst die Erziehung möge es wagen, die innere Entwicklung so zu lenken, dass das, was sein sollte, auch mehr und mehr wirklich werde. (Vergl. Ethik, S. 100 f.) Allein gerade diese Möglichkeit, durch die Erziehungskunst wenigstens mit einiger Aussicht auf Erfolg des Zöglings Charakterbildung zu unternehmen, glaubt Herr Fröhlich als Thorheit bespötteln zu sollen. Damit spricht er der Er-

ziehung die positive Aufgabe überhaupt ab; sie muss folglich die Dinge ihren einmal begonnenen Lauf weiter nehmen lassen; ob sie einst an ein Ende und an welches sie gelangen werden, steht aufser ihrer Hand!

Indes Herr Fröhlich hat seine Geschosse gegen Ziller noch lange nicht verbraucht. Sogleich rückt er ihm weiter vor, dass er die Kinderwelt überhaupt „in ihrem Leben und Treiben, Sinnen und Minnen, Spielen, Streben und Wollen" nicht genau kenne und sie sich meist zu hoch vorstelle. (S. 155 f.) Warum? Erstlich, weil der sittliche Einfluss der Märchen und des Robinson auf die Kinder überschätzt werde. Wieso? Nun, jene Geschichten würden nie so die Kindesseele beherrschen lernen, dass das Kind voll und ganz in ihnen lebte und des Nachts von ihnen träumte; dasselbe gelte vom Robinson, zumal bei einem siebenjährigen Kinde, so dass es z. B. von selbst Spiele aus ihm bildete. (S. 155.) Weshalb dies alles nicht? Weil der sittliche Einfluss dieser Geschichtsstoffe auf die Kinder eben überschätzt werde. Gar! Ja, Ziller kenne eben die Kinderwelt nicht genau und stelle sie sich meist zu hoch vor. Auf solches Wortgeflunker hin erhebt Herr Fröhlich einen der schwersten Vorwürfe, die gegen einen Pädagogen überhaupt vorzubringen sind, wider Ziller! Doch halt, hier bringt er noch einen zweiten Beweis für Zillers ungenaue Kenntnis der Kinderwelt herbei: eine Menge sittlicher Regeln und allgemeiner Gedanken zu abstrahieren, sei nicht Sache eines sechs- bis siebenjährigen Kindes. (S. 156.) Also kann die Bildung der Gesinnung auf diesen Altersstufen gar nicht unternommen werden! Also ist der erziehende Unterricht für sie nur ein leeres Wort! Also erübrigt nichts anderes, als den herrschenden Zustand in den Elementarklassen als naturnotwendig anzuerkennen. Freilich die Märchen sollen auch nach dem Zwecke ihrer Entstehung zur Gesinnungsbildung untauglich sein. . . . „Wir dürfen doch nicht vergessen, dass die Märchen nicht zur Gattung der didaktischen Dichtungen gehören, sondern nur heitere Blüten, lustige Spiele der Phantasie sind und zwar des Volkes in seiner Jugend; aber Jugend hat eben nicht Tugend." (S. 156.) Folglich eignen sich die didaktischen Dichtungen allein zur Gesinnungsbildung, das ist der echte Sinn des Wortes, dass für die Jugend das Beste gerade gut genug sei. Wie aber, wenn es die Gattung didaktische Dichtung aufserhalb gewisser Leitfäden gar nicht gäbe, wenn das, was sich auf bedruckten Blättern dafür ausgibt, „langweilige Reimereien wären, welche von Poesie nichts anderes haben als die Form," wenn in bestimmtem Verstande wiederum alle wahre Dichtung didaktisch wäre? Oder sollen die zur Gesinnungsbildung ausnehmend verwendbaren didaktischen Dichtungen etwa gar die berüchtigten moralischen Geschichten sein, von welchen allerdings, Gott sei es geklagt, unsere Lesebücher noch immer nicht gesäubert sind? Gerade weil die Märchen aus der Jugendzeit des Volkes stammen, nur „die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen" enthalten und die Verhältnisse in ihnen so einfach sind, erachtet sie Ziller mit Recht sowohl dafür geeignet, das Kind, wie schon

einmal anzuführen war, „in den Grundlehren der populären Ethik und der sogenannten natürlichen Religion einzuwurzeln.“ (I. Jahrb. 12. 26. vergl. Grundl. 17 ff.)

Aber die „Bremer Stadtmusikanten“ und das „Lumpengesindel“ ermangeln doch der poetischen Gerechtigkeit, macht Herr Fröhlich noch geltend. (S. 156.) Schade, dass die „heiteren Blüten der Volksphantasie“ keine kunstgerechten Dramen und nicht Shakespeare ihr Schöpfer ist! Just darin, dass es dem Guten nicht immer gut, dem Bösen nicht immer schlecht im Märchen geht, erblickt Ziller einen weiteren Vorzug desselben vor den selbsterfundenen Kindergeschichten. „Das Märchen ist immer, wie die biblische Geschichtserzählung, reich genug, um das bunte Leben, worin für die ruhige Beurteilung gar manches auffällt und durch das eigne Nachdenken gar manches zur Ergänzung hinzugethan werden muss, sei es auch in der einfachsten Form, ganz objektiv abzuspiegeln, z. B. wenn einmal der faulste der Königssöhne um seiner Faulheit willen zum König erkoren, wenn ein andermal das Mädchen, das gar nicht gern spinnen mag, auf eine nicht ganz tadellose Weise zuletzt vom Spinnen befreit und zur Gemahlin des Königssohnes erhoben wird, oder wenn eine lustige Reisegesellschaft ungestraft ihren Mutwillen treiben darf.“ (I. Jahrb. 13.) —

Zum Ende noch zwei Fragen: Sollen die Märchen nur als Spiel in der Schule dienen? Oder sollen sie trotz Grimm und Brandes und Klaiber und Ballauff und so vielen anderen daraus gänzlich verbannt werden, und welche der phantasiemäfsigen Aneignungsweise des Elementarschülers entsprechendere Geistesnahrung soll sie ersetzen?

Da uns einmal die Angriffe auf Zillers Lehre von der Konzentration beschäftigen, reihen wir gleich noch einen Ausfall gegen sie an, den Herr Fröhlich eigentlich vor allen anderen wie als blänkelndes Vorgefecht unternommen hat. Er tadelt es nämlich als Übertreibung, dass Ziller an geschichtliche Stoffe wie z. B. die Märchen das elementare Rechnen anschliesse. „Es ist zu bedauern, dass durch solche Prinzipienreiterei die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik nur gehemmt wird. . . . Wer die Kinderwelt genau kennt und täglich in der Schulpraxis steht, der wird sich nicht einreden lassen, dass ein Kind dadurch sittlicher werde, oder zur bessern Einheit seines Selbst gelange, dass mathemathischer Stoff an geschichtliche Stoffe angezwungen wird. Das Werden des Sittlichen im jungen Menschen hängt an ganz anderen Fäden, als an solchen künstlichen Banden.“ (S. 152 f.) Man bemerke, dass in diesem einleitenden schon der ganze Hauptangriff gegen die Konzentration Zillers enthalten ist; daher gilt das meiste, was zu dessen Abwehr bereits gesagt worden, auch gegen dieses Vorgefecht. Indes müssen Zillers Ansichten über Mathematik als Lehrfach doch noch besonders, wenn auch in aller Kürze, dargelegt werden: sie sind zugleich auch seine Ansichten über das elementare Rechnen und lassen am

sichersten die Prinzipienreiterei beurteilen, welcher er sich hier schuldig gemacht.

Die Mathematik soll nach ihm in der Erziehungsschule allerdings nicht isoliert, nicht selbständig, nicht überwiegend betrieben, das Mathematische nicht um der Mathematik willen gelehrt werden. (Grundl. 259.) Er verurteilt die bloſse Anwendung der Mathematik, wie ein Selbständiges auf ein anderes Selbständiges, etwa auf Beispiele aus der Physik (Grundl. 260), wie das in den elementaren Rechenbüchern so gewöhnlich geschieht. Er bekämpft die Übung, nach welcher Fertigkeit im Gebrauch der Zahlen und in der Lösung von Aufgaben so angestrebt wird, dass der Stoff als unwesentliche Einkleidung erscheint (Grundl. 263), wie in so vielen Elementarschulen. Das elementare Rechnen soll so wenig als das gleichartige Lesen und Schreiben das Erste sein. (Grundl. ebd.) Er hält sich für überzeugt, dass der Formalismus der Schule von Pestalozzi auch in dieser Richtung von groſsem Schaden für die Bildung des Zöglings (Grundl. 264), und weist dafür auf Comenius als denjenigen hin, der im Prinzip das Verhältnis der Form zur Sache schon richtig bestimmt habe. (Grundl. ebend.) Die Mathematik betrachtet Ziller als die formale Seite der Naturwissenschaft. (Grundl. 258. Vorl. 183.) Sie steht ihm dazu in demselben verwandten und untergeordneten Verhältnis, in welchem Sprache und Litteratur zur historischen Seite des Unterrichts stehen. (Vorl. 182.) Darum muss sie sich in erster Linie aus der Mitte der Naturwissenschaften erheben. (Grundl. 258. 423.) Nächstdem aus der Mitte der technischen Arbeiten und des Zeichnens. (Grundl. 261. 423. Vorl. 184.) Ihre Bestimmung in der Erziehungsschule überhaupt besteht darin, dass der Zögling die Zeit- und Raumverhältnisse des wirklichen Lebens, der Geschichte und Natur, die Beziehungen des Einzelnen zum Verkehr, zur Gesellschaft, zum Staate, die auf quantitative Bestimmungen führen, auffassen lerne. (Grundl. 263.) Zu dem Behuf hat sie, wie die Schulnaturwissenschaft, von Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, auszugehen (Vorl. 188), ihr Vorbild in der Weise erblickend, in welcher ursprünglich die mathematischen Wahrheiten selbst gefunden wurden. (Grundl. 261.) Der frühen Jugend ist das Konkrete ja geläufiger und fasslicher als das Abstrakte (Vorl. 188); die Form ergreift den Zögling nicht so unmittelbar wie die Sache (Grundl. 264, Note); von der Kenntnis der Sache hängt wesentlich auch die logische Richtigkeit ab. (Vorl. 188.) Erst durch den Anschluss an die Naturkenntnis und somit an die Ergebnisse der Erfahrung gewinnen darum die mathematischen Studien pädagogischen Wert, nur dadurch erlangen sie nämlich Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings (Grundl. 259), dringen sie als ein Empfundenes und Belebendes in sein Gemüt ein (Grundl. 148), erst durch den Fortschritt nach Sachgebieten erlangen die Aufgaben die volle Durchsichtigkeit und Deutlichkeit (Vorl. 188). Wird statt dessen das Mathematische voreilig als isolierte Vorstellungsmasse behandelt (wie bei Herrn Fröhlich, 133 f.),

so entsteht ein Druck auf den Geist des Zöglings (Vorl. 187) und die Beschäftigung fällt ihm zur Last (Vorl. 188). Selbstverständlich ist beim Anschluss der Mathematik an die Sachen jegliche Vermischung der Fächer strenge zu vermeiden. (Vorl. 189 f. 279.)

Es ist ein längst anerkannter Grundsatz bei wissenschaftlichen Verhandlungen, vor allem das Ganze der Ansichten eines Autors zu beachten und jedes Einzelne daraus zu begreifen. Entscheide man nun, ob Herr Fröhlich sich an diesen Grundsatz gehalten, oder ob der allenfallsige Ausgang des Rechnens der untersten Stufe von einzelnen Märchen im Lichte der Gesamtansicht Zillers von der Mathematik nicht wesentlich anders zu beurteilen, als das von Herrn Fröhlich geschehen. — Wie die Angriffe auf die Konzentration Zillers mit einem Ausfall auf ihre Anwendung eröffnet werden, so werden sie hiermit auch geschlossen. Nur gilt es, wie sich's für einen letzten gesammelten Angriff geziemt, diesmal nicht blofs einem einzelnen sondern allen jenen Versuchen, die Ziller als Bausteine zu einer speziellen Methodik in dem mehrerwähnten sogenannten Leipziger Seminarbuch veröffentlicht hat. Freilich wird nur ganz allgemein behauptet — das Pulver scheint doch etwas auf die Neige zu gehen —, es würden für den Unterricht zu viele detaillierte Vorschriften gegeben, die dem Lehrer zu einem Prokrustesbett werden müssten, und gefragt, wie vollends einen Lehrer ohne völlige Vorkenntnisse von der wissenschaftlichen Pädagogik dieses mit peinlichster Konzentration erfüllte Buch bei der ersten Bekanntschaft anmuten müsse, nachdem es doch sogar dem Herrn Fröhlich fast ganz fremdartig und die ganze Unterrichtsweise zu gekünstelt vorgekommen sei. Nun alles, was hier zum Nachteile dieses Buches gesagt ist, bildet dessen eigentlichsten Ruhm. Es ist mit peinlichster Konzentration erfüllt: also war es Ziller Ernst mit seiner Theorie, also gehörte er nicht zu den Doppelnaturen, die Lehre und Handeln trennen, sondern zu den ganzen Männern, die überzeugungstreu und energisch auszuführen suchen, was sie für Wahrheit erkannt. Es mag den Lehrer ohne völlige Vorkenntnisse der wissenschaftlichen Pädagogik eigentümlich berühren: also ruht es wirklich auf ganz bestimmten, durchgebildeten Grundsätzen, also fufst es thatsächlich auf der Wissenschaft. Es bietet zu viele Regeln und Anweisungen: also macht es einmal Ernst mit dem gesetzmäfsigen Verfahren beim Unterricht, also will es wirklich die Herrschaft des Ungefähr, jene falsche Freiheit beim Unterricht, die mit persönlicher Willkür Eins ist, aufheben und die wahre Freiheit in der Methode anbahnen, die sich unverbrüchlich an giltige Normen gebunden erachtet. Jetzt begreifen wir indes, warum Herr Fröhlich Zillers Bearbeitung des Märchens von den Sternthalern (I. Jahrb. 29 ff.), jenen Versuch genauester Befolgung solcher Normen, so bitter tadelt (152), ohne freilich auch nur eine einzige derselben irgend zu widerlegen.

Herr Fröhlich liebt es, zur Unterstützung seiner Meinungen geachtete Namen ins Feld zu führen. Auch diesmal begnügt er sich nicht blofs mit den eigenen Angriffen auf Zillers Konzentration, sondern

führt für sich noch eine Reihe Aussprüche von Autoritäten an. Nur schlimm, dass einzelne, aus ihrem Zusammenhange herausgerissene Sätze überhaupt keinerlei beweisende Kraft weder für noch wider haben. Noch schlimmer, dass hier Zeugen gegen eine Sache mit aufgerufen werden, welche in ihrer heutigen Beschaffenheit zu ihrer Zeit noch gar nicht vorhanden war. Am allerschlimmsten, dass der zu Widerlegende übrigens mit den gegen ihn aufgeforderten Männern wenigstens in ihren hier beigebrachten Urteilen völlig übereinstimmt. Denn gerade wie es Mager verwirft, Latein, oder Deutsch, oder Mathematik und Naturwissenschaften zu dem Einen Mittelpunkte der Schule zu machen (157), und Herbart davor warnt, alles auf Eine Spitze zu stellen (ebend.); so verwirft Ziller, wenn auch nicht in Magers drastischer Sprache, doch ausdrücklich jene falsche Konzentration, welche nicht dabei stehen geblieben ist, Geschichte und Naturwissenschaft als die beiden Hauptfächer eines jeden Erziehungsunterrichts zu bezeichnen, sondern eines davon, oder bald diesen, bald jenen einzelnen Zweig derselben, z. B. auch die Mathematik, eine oder mehrere Sprachen, oder wohl gar einen einzelnen Schriftsteller, ein bestimmtes Lesebuch in der Weise zum allgemeinen Beziehungspunkt für den gesamten Unterricht machte, dass wesentliche Glieder der allgemeinen Bildung, die in den umschriebenen Kreis nicht passten, weggelassen wurden, oder die in den Mittelpunkt gestellten in ein falches Verhältnis traten. (Grundl. 404 f.) Und wie Stoy es als ein krankhaftes Treiben bezeichnet, wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren z. B. die Bibel in dem Sinn zum Centrum machen wollte, dass Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materie nehme (157); so nennt Ziller die Auffassung wahrhaft ungeheuerlich, „dass im Lehrplansystem aller Unterricht ausser dem, der sich mit Gesinnungsstoff beschäftigt, keinen anderen Inhalt hat oder haben darf, als einen solchen, der im Gesinnungsstoff schon enthalten ist.“ (XIII. Jahrb. 122.) Herr Fröhlich führt allerdings auch noch Staude's Abhandlung über die kulturhistorischen Stufen gegen Ziller an. (Reins Studien 1880, II. Heft.)*) Indes sie hat Ziller selbst bereits vollkommen gewürdigt (XIII. Jahrb. 116 ff.), und indem wir auf beides, die Abhandlung und ihre Würdigung, hier nur verweisen können, bleibt bloſs zuletzt noch festzustellen, dass Herr Fröhlich es mit der Billigkeit ganz für vereinbar zu halten scheint, dass wohl der Ankläger vernommen, nicht aber der Verklagte gehört werde; denn von Zillers bedeutsamen Ausführungen wider Staude thut er mit keinem Worte Erwähnung! —

Nachdem jetzt Herr Fröhlich so ziemlich den ganzen Inhalt der Pädagogik Zillers unbarmherzig unter das scharfe Messer seiner Kritik genommen, muss auch noch dessen Terminologie daran; insbesondere wird seine Bezeichnung der einzelnen Unterrichtsstufen bemäkelt. (158 f.) Indes ist diese Terminologie so wenig, wie die Wissenschaftssprache

---

*) S. die Erklärung Staudes in diesem Heft. (Mitteilungen Nr. 2.)

überhaupt, Erzeugnis der Willkür, wie gerade das angezogene Beispiel zu lehren vermag. Und man sollte nur mit äusserster Vorsicht daran ändern, weil mit den Änderungsversuchen sich auch die Differenzen einzustellen drohen, durch welche wieder das gegenseitige Verständnis gefährdet würde. Eben unser Fall, bei welchem von Dörpfeld andere Bezeichnungen als von Rein*), und von Vogt abermals verschiedene vorgeschlagen wurden, dürfte das zu bedenken geben. Der möglichst enge Anschluss an die von den Meistern ausgebildete Terminologie hat aber nicht nur den Vorteil, dass er zwischen allen jenen, welche sich zur Fortführung ihres Werks vereinigen, auch grössere Sicherheit und Leichtigkeit des Gedankenaustausches begünstigt; er erhält ihnen auch die grundlegenden Schriften in grösserer Nähe und fördert dadurch den Zusammenhang ihrer Bestrebungen mit denen der zielzeigenden Meister. Endlich erweist sich die feste Bewahrung der strengen Wissenschaftssprache als eine Schutzmauer der Wissenschaft selbst; denn unter den Sturmläufen wider die erstere verbirgt sich doch nur der Groll gegen den Ernst der letzteren. —

Nun hat Herr Fröhlich sich in seinen Angriffen auf Ziller einmal erschöpft. Wiederholen wir, dass der also von ihm Befehdete ein toter Mann ist, dessen stummer Mund freilich gegen alle die Ausstellungen seines Kritikers nimmermehr wird ein Wort der Verteidigung vernehmen lassen können. — — —

II. Mitteilungen.

Meine Stellung zur Herbartschen Schule.

Eine Erklärung von Dr. E. von Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe.

Als ich vor vier Jahren meine kleine Gelegenheitsschrift „Herbart und seine Jünger“ veröffentlichte, geschah es in jener Stimmung, die jedes ängstliche Abwägen, ja selbst den Rat vorsichtiger Freunde abweist. Nicht als ob ich Rat überhaupt eingeholt hätte: es schien mir, dass ein unbefangenes, gegen Freunde und Gegner gerechtes Wort nötig sei, und die Unabweislichkeit dieser Empfindung gab mir die sichere Hoffnung, dass mein Wort manchem eine Erleichterung bringen und viele, die sich verletzt und von uns abgestofsen fühlten, uns wieder zuwenden werde. Die Veranlassung der Schrift ist heute ziemlich gleichgültig geworden;

*) Die deutschen Bezeichnungen der formalen Stufen wurden von mir gewählt mit Rücksicht auf den Unterricht in unseren Lehrer-Seminaren. Rein.

es war eine Aufserung von Zuständen, die mir nicht gesund zu sein schienen und von denen ich ernstliche Gefahr für eine Sache fürchtete, der ich mit ganzer Seele ergeben war und bin, für die Prinzipien der Herbartschen Pädagogik. Viele Erscheinungen, die von unserer Seite aus die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf die Thätigkeit der Herbartschen Schule hinlenkten, besonders aber die Veröffentlichung, an die sich meine Schrift in kritischer Weise anschliefst, drängten mir die Frage auf, ob das, was von dem jüngeren Teil der Herbartschen Schule damals geschah, wirklich Kampf und Arbeit um ein Prinzip und nicht viel mehr Streit für eine Partei sei, und Streit um geistige Dinge, ein Streiten um eine Überzeugung war und ist mir etwas so ganz und gar Unverständliches, Widerwärtiges, es schien und scheint mir dem wahren Interesse der Sache so sehr zuwiderlaufend, dass ich Warnung und Begütigung, die mir so nötig und so leicht schienen, nicht unterlassen konnte. Freunde und Gegner, denen ich die Schrift widmete, mögen beurteilen, ob ich meine Absicht erreicht habe. Was mir selbst von beiden Seiten aus mitgeteilt worden ist — denn ich habe meine aus ganz bestimmten Gründen angenommene Anonymität nicht zu hüten gesucht —, das gab mir die Überzeugung, dass ich, „dem Zuge einer inneren Nötigung folgend“ (S. 30), eine bedenkliche Wunde in der That aufgedeckt und die Heilung derselben mit der rätlichen Schonung versucht habe. Die bedeutenden Namen, denen man in mir ferner stehenden Kreisen „Herbart und seine Jünger“ zugeschrieben hat, gaben mir auch die Gewähr, dass man nicht leichtfertige Tadelsucht, sondern den Ausdruck redlicher Überzeugung in der Schrift gefunden hat. Damit war alles erreicht, was ich erstrebt hatte. Einer unserer Freunde, der sich durch eine gelegentliche Bemerkung in der Schrift verletzt fühlen konnte, liefs mich wissen, dass er meine Auffassung billig finde. Ein anderer, auf dessen Urteil ich sehr viel gebe — und er gehört zu denen, die man eher der ecclesia militans unter uns zuzählen kann —, schrieb mir noch kürzlich, dass seitdem Erscheinen von „Herbart und seine Jünger“ nichts mehr vorgekommen sei von der Art, wie ich es dort zu rügen nötig gefunden hatte. Ziller selbst sprach in einer Vereinsversammlung über meine Broschüre in einer Verbindung, die den Gedanken, als wäre durch meine Schrift der Herbartschen Sache ein Schaden zugefügt worden, völlig ausschloss. Eine Gegnerschaft oder Entfremdung ist mir durch die Veröffentlichung der kleinen Arbeit nicht entstanden, und was seitdem darüber auf dem Berliner Seminartag und auf der vierten Direktorenconferenz der Provinz Sachsen*) gesagt worden ist, lässt sich dahin zusammenfassen: der streitbare Geist und die öde Schematik, welche viele von der Herbartschen Schule zurückhält, ist, wie „Herbart und seine Jünger“ zeigt, durchaus nicht der Charakter dieser Schule. Damit hätte nun meine Schrift ihre Schuldigkeit gethan und könnte vergessen werden, wie ich gewünscht hatte (S. 31).

Ein so leichtes und friedliches Ende ist ihr aber, wie es jetzt scheint, nicht beschieden. Ich wollte von der Partei zum Prinzip, vom Streit zur Arbeit zurückrufen. Jetzt aber fängt man an, meine Schrift selbst als ein Zeichen der Spaltung im Herbartschen Lager anzusehen und mich der Herbartschen Schule entgegenzustellen. Dies geschieht mit Nachdruck in einem Aufsatz von Dittes in dessen Pädagogium (IV, 5 vom Februar 1884). Dittes meint, meine Schrift könne „so ziemlich als Absagebrief angesehen werden“ und Fröhlich in seinem Buche „die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren“ (Wien und Leipzig 1883) „scheine sie auch als solche aufzufassen“. Das dünkt mir nach beiden Seiten zu rasch geurteilt. „Herbart und seine Jünger“ ist „Freunden und Gegnern zur Verständigung“ gewidmet. Das sind nicht meine Freunde und Gegner, sondern die Freunde und Gegner der Herbartschen Schule; meinen Freunden schreibe ich keine Broschüren und meine Gegner kenne ich garnicht. Wie ich zu Herbart stehe, ist auf S. 30 f. unzweideutig gesagt. Aber auch Fröhlich citiert mich

*) Frick und Friedel. In wieweit sind die Herbart-, Ziller-, Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten? Berlin, Weidmann, 1883. S. Deutsche Litteratur-Zeitung vom 5. Januar 1884.

S. IV f. zugleich mit **Frick's** Seminarium præceptorum, das ja in die Herbartsche Schule einlädt.

Das Missverständnis, dem meine Stellung in der Herbartschen Schule oder zu ihr begegnet ist, müsste durch meine bündige Erklärung, dass ich, seit ich ihr angehöre, keinen Augenblick an derselben irre geworden bin, zerstreut sein. Nun ist es aber wohl bekannt, dass ich in vielen Fragen **Ziller** entgegen getreten bin, und es mögen Äusserungen aus dem engeren Zillerschen Kreise über mich den Glauben erweckt haben, ich hätte in Groll und Missstimmung meine Gesinnungsgenossen verlassen. Man weiss auch, dass ich auf den Jahresversammlungen des Vereines zu fehlen pflege. Letzteres hat seinen Grund darin, dass ich in den Pfingsttagen, wo ausser dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik noch viele Vereine von Schulmännern sich zu versammeln gewohnt sind, meistens dienstlichen Pflichten den Vorrang vor den Freundespflichten geben muss und dass die Herbartianer in der Regel an Orten zusammenkommen, die mir sehr weit abliegen. Dagegen habe ich mich Ziller gegenüber allerdings häufig in die Lage des Widerspruchs versetzt gesehen, eines Widerspruches freilich, der, wie mir Ziller kurz vor seinem Tode noch schrieb, der Sache, um die es sich handelte, nur förderlich sein konnte. Solchen Widerspruch hasste Ziller nicht, sonst hätte er am Ende, wie er sich mir gegenüber einmal äusserte, sich auf eine Robinsonsinsel zurückziehen müssen; aber er trat ihm, zumal wenn es Fragen betraf, die er selbst gerade eifrig verfolgte, mit einer Lebhaftigkeit entgegen, die nach aussen manchmal den Eindruck unheilbarer Verstimmung machen musste. Wer die Bestrebungen der Herbartschen Schule in den letzten Jahren verfolgt hat, weifs, mit welch nachhaltigem Fleiss Ziller mit den Seinen der pädagogischen Ausgestaltung des sog. höheren Unterrichts sich hingegeben hat. Er wollte die Richtigkeit und Lebensfähigkeit der Herbartschen Prinzipien zuletzt auch dadurch beweisen, dass er sich zu zeigen bemühte, dass ein nach Herbartscher Art eingerichteter Unterricht auch für das blofse Wissen mindestens ebenso viel leisten könnte als der traditionelle Mechanismus der Schulen, welche Herbart leichthin damit abwiesen, dass sie behaupteten, sie könnten mit der Herbartschen Pädagogik die Aufgabe, auf die sie verpflichtet seien, nicht erreichen. Ziller war voller Hoffnung, das noch bei seinen Lebzeiten zu erweisen, und als ich ihn im Spätherbst 1878 in Leipzig besuchte, wollte er mich zur Einrichtung einer höheren Schule gewinnen, die ganz Herbartisch sein sollte. Ich habe ihm damals entgegengehalten, was ich in „Herbart und seine Jünger“ S. 26 gesagt habe. Die Sache unterblieb; Ziller war aber durch meine ablehnende Haltung nicht im mindesten verletzt. Als ich auf **Gellert's** Grabstätte von dem verehrten Manne Abschied nahm, forderte er mich zur Mitarbeit an seiner Frage aufs dringendste auf. Wir trafen uns nun auch als ehrliche sachliche Gegner in der nämlichen Angelegenheit widerholt, und Ziller verleugnete seine Art auch bei diesen Gelegenheiten nicht. Sein Eifer für oder wider eine Sache nahm manchmal die Form persönlichen Kampfes an. Er sah es auch nicht gerne, dass man in Zeitschriften über Dinge sich aussprach, die er gerne im Schofse des Vereins behandelt hätte. Er verlangte ein genaues Eingehen zunächst auf **seine** Vorschläge und war durch das Zwischentreten neuer Fragen und Standpunkte oft unangenehm berührt. Das gab dann den Schein, als könne er Widerspruch nicht ertragen und nicht aus seinen Geleisen herausgehen; aber es geschah doch alles im Gefühl, dass er der Sache seine ganze Kraft widme und dass es bei so vielen Arbeitern in erster Linie nur darauf ankomme, dass für Arbeit gesorgt und der Thätigkeit eine Richtung gegeben werde. So kam es denn zuletzt noch zu einem tiefgreifenden Missverstehen zwischen Ziller und mir.

Ziller arbeitete, wie schon gesagt worden, darauf hin, zu zeigen, dass innerhalb der bestehenden Schulorganismen die Durchführung Herbartscher Prinzipien sehr wohl möglich sei, ja dass auf diesem Wege diese Schulorganismen mit junger Kraft erfüllt werden könnten. Ich glaubte dagegen behaupten zu müssen, dass besonders der frühe Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien, an dem Ziller in seinen Arbeiten festhielt, ohne eine kräftige Aufrüttelung

des Willens nicht möglich sei. Das verstand Ziller dahin, als wolle ich anstelle des „Interesses“ den „Willen“ setzen. Ein solcher Gedanke musste einem Herbartianer ganz fern liegen, und wenn ich nicht wüsste, wie sehr Ziller von Arbeiten und Gedanken hingenommen war, welche ihn augenblicklich beschäftigten, so wäre es mir auch jetzt noch unbegreiflich, wie eine solche Misdeutung meiner Worte bei ihm möglich war. Ich habe ihm brieflich auseinandergesetzt, dass ich ganz misverstanden worden sei, und ihm den Wunsch nahe gelegt, die Sache bei nächster Gelegenheit aufgeklärt zu sehen. Diese Gelegenheit ist nicht mehr gekommen: Ziller starb. — So muss ich allerdings bedauern, dass die letzten Worte, die mir von dem unersetzlichen Freunde zugekommen sind, sich um nichts Anderes drehten als um lateinische „Einheiten“ u. dgl. Über die letzteren denkt übrigens der ganze Verein für wissenschaftliche Pädagogik ähnlich wie ich.

Seitdem habe ich am Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik mich wieder beteiligt, aber nicht mehr mit Arbeiten über sprachliche Dinge, für welche Ziller meine Mitwirkung zu wünschen pflegte, sondern mit einem Aufsatze aus der historischen Pädagogik, mit der ich seit Jahren mich vorzugsweise beschäftige. Überdies weifs man im Verein und aufserhalb desselben, dass ich bis heute mit Stoy in regstem persönlichem Verkehr stehe. Das alles sieht nicht so aus, als hätte ich der Herbartschen Schule und der „wissenschaftlichen“ Pädagogik den Rücken gekehrt.

Ich sehe aber, dass das Prädikat „wissenschaftlich“ uns neuerdings in Verruf bringen soll. Dem gegenüber muss ich nun aufrichtig gestehen, dass ich in diesem Worte von jeher nur das Bekenntnis einer Pflicht, nie aber eine Parteibezeichnung oder gar eine pharisäische Abscheidung gegen die, die nicht so sind wie wir, gesehen habe, und gerade meine Schrift, von der nun wohl schon zu viel gesprochen ist, wollte „zur Verständigung“ darauf hinweisen, dass die Herbartsche Schule den aufserhalb Stehenden wissenschaftliche Arbeit nicht abspreche. Mag aber in jugendlichem Eifer die wissenschaftliche Arbeit, die wir uns zur Pflicht machen, in einer Weise betont worden sein, der etwas von Einbildung oder Stolz oder von einem Pochen auf den äusseren Schein anhing, so sollte an der nämlichen Stelle gesagt werden, dass das nicht Herbartscher Geist, sondern eben nur eine Übereilung in bester Absicht sei.

Seit dem Erscheinen von „Herbart und seine Jünger“ hat sich die Lage der Herbartschen Schule wesentlich geändert. Ihr Einfluss auf die Wissenschaft der Pädagogik und auf die Schule ist in gleichem Mafse gewachsen. Ersteres bekunden vor allem und unwiderruflich die pädagogischen Compendien, welche aufserhalb der Herbartschen Schule entstanden sind: Herbarts Geist ist für diese Bücher in zahllosen Einzelheiten, ja selbst in der Gesamtanschauung wirksam geworden. Die Schule aber öffnet sich allenthalben den Herbartschen Grundsätzen. Dafür zeugt die oben angeführte Schrift von Frick und Friedel in bedeutsamer Weise. Sander endlich, kein Herbartianer, aber ein besonnener Beurteiler, bestätigt aus einer ausgedehnten Erfahrung heraus, dass Herbarts Pädagogik „den Einfluss gewonnen“ habe, „welcher sie gegenwärtig als die in der pädagogischen Welt einflussreichste und fast herrschende erscheinen lässt.“ (Lexikon d. Päd. S. 186.) Bei solcher Sachlage kann mein vereinzeltes Wort wenig ins Gewicht fallen; aber es war mir ein Bedürfnis zu erklären, dass auch mein aufrichtiges und unablässiges Bestreben darauf gerichtet war und ist, dem Gedanken Herbarts in meinem Bereiche die Wege zu ebnen.

Die „kulturhistorischen Stufen“ und das „Lehrplansystem“.*)

Eine Erklärung von Dr. Richard Staude, Seminarlehrer in Eisenach.

In der Herbartschen und anti-herbartschen Litteratur der drei letzten Jahre ist vielfach auf meine Arbeit über „die kulturhistorischen Stufen“ bezug

*) „Pädag. Studien“, 1880, zweites Heft; 1881, zweites Heft.

genommen worden, und hierbei wurde besonders dasjenige berücksichtigt, was ich mehr nebenbei über die **Konzentration** des Unterrichts gegen die Zillersche Auffassung geäufsert. Obgleich in diesen Äufserungen ausgesprochenermafsen nur die Resultate meines ersten Versuches in das Zillersche Lehrplansystem einzudringen, vorliegen, so hat man ihnen doch wohl gerade deswegen, weil sie aus dem Herbartschen Lager kamen, die Ehre angethan, sie gegen Ziller ins Feld zu führen und mit ihnen die eignen Ansichten über die Unrichtigkeit und Verwerflichkeit der Zillerschen Konzentration zu stützen.

Eine solche Verwertung meines Aufsatzes muss ich aber für völlig unberechtigt erklären, und zwar nicht blofs von meinem jetzigen Standpunkt aus, sondern schon auf Grund eines viel früheren. Denn ich habe mich schon vor drei Jahren über meine völlig geänderte Stellung zur Zillerschen Konzentration sehr unzweideutig ausgesprochen, und da dies ebenfalls in den „Pädag. Studien" geschah, so kann ich mich nur wundern, dass eine solche Verwertung meiner Arbeit im gegnerischen Sinne überhaupt hat stattfinden können.

Dort heifst es nämlich (S. 31) in meiner Antwort auf die Zillersche Entgegnung (Jahrbuch 1881, S. 116—124) wörtlich:

„In bezug auf die Konzentration gebe ich gerne zu, dass ich eines Besseren belehrt worden bin, und dass ich eine andere Konzentration im Auge gehabt und angegriffen habe als die von Ziller gemeinte. Ich hatte mir nämlich auf Grund der Seite 50 meiner Arbeit angeführten und mancher anderen Stellen die Ansicht gebildet, dass mit der Ziller'schen Konzentration die völlige Determination der Stoffe der Nebenfächer durch den Gesinnungsstoff nach Anordnung, Inhalt und Umfang gemeint sei, und hatte von ihrer strikten Durchführung die Vernachlässigung des erweiterungsbedürftigen „Erfahrungskreises und der Apperzeptionsstufe des Zöglings" und die Verarmung der Nebenfächer befürchtet. Wenn aber nun Ziller sagt: „Was an Individualität und Heimat sich anschliefst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe", wenn er betont, „dass der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles aufserhalb der Gesinnungssphäre liegende nur so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten müsse, damit der Unterricht sich nicht ins unbestimmte verliere", wenn Ziller ferner durch die Beispiele (S. 122 und 123) zu erkennen giebt, dass sowohl der Konzentrationsstoff als auch Umgang und Erfahrung des Zöglings (wozu auch das Schulleben gehört) Anregungen zum Übergang auf einzelne Unterrichtsobjekte und auf ganze Stoffgruppen zu geben habe, die dann selbständig innerhalb gewisser Schranken bis zur nächsten Weisung von der einen oder der anderen Seite fortzuführen seien, so finde ich in dieser milden (im Vergleich zu der von mir früher vorausgesetzten Rigorosität) Auffassungsweise meine eigne Ansicht über Konzentration und kann daher nur mein völliges Einverständnis mit der Zillerschen Konzentration im Prinzip (und zwar für alle Schuljahre, wenn auch nicht in allen Punkten der vorliegenden und noch zu erwartenden speziellen Ausführung) erklären."

Dies Citat entspricht auch meiner jetzigen Anschauung. Ich möchte nur nachtragend bemerken, dass ich bei meinen früheren Erwägungen (bei denen ich übrigens besonders durch die Allgemeinheit der Zillerschen Äufserungen in der „Grundlegung" und durch die Dunkelheit und Verworrenheit des „Seminarbuchs" irregeführt wurde) nicht genug die Bedeutung der profangeschichtlichen Stoffe bedachte, die ja auch als Konzentrationsstoffe zweiter Ordnung die übrigen Disciplinen beeinflussen und vor allem der Geographie, der deutschen Lectüre und der Naturgeschichte reiches Material zuführen und deutliche Fingerzeige für Anordnung und Umfang geben, welche ihrerseits wiederum als willkommene Weisungen anderen Fächern zu gute kommen. Überhaupt haben mich meine seitherigen Studien und Überlegungen immer mehr in der Ansicht bestärkt, dass in dem Zillerschen Grundgedanken (Konzentration mittelst der Gesinnungsstoffe und des Individualitätskreises) der einzig richtige Weg zur Lösung der Konzentrationsfrage vorliegt, und dass es nur Sache der praktischen Ausführung ist, die

von mir früher befürchtete Verarmung der Nebenfächer und Künstelei des Aufbaues zu vermeiden, da diese Irrwege im Prinzip selbst nicht mit eingeschlossen sind.

Ich bin daher jetzt nicht blofs von der Durchführbarkeit sondern auch von der psychologischen und pädagogischen Wahrheit des Zillerschen Konzentrationsprinzips und somit auch von der Notwendigkeit seiner praktischen Durchführung in der Erziehungsschule vollständig überzeugt, und bitte daher, mich in dieser Frage vorkommenden Falles nicht nach meiner Erstlingsarbeit zu citieren, sondern nach meinem jetzigen Standpunkt, der freilich als der rein Zillersche für Sekundanten- und Citatenbedürftige Gegner der Konzentration kein Interesse mehr hat.

Damit aber auch meine Äusserungen über die „kulturhistorischen Stufen“ nicht in ähnlicher Weise irgend welcher Polemik als gegenstandslose Stützpunkte oder auch Angriffspunkte dienen können, will ich meinen jetzigen Standpunkt in dieser Frage mit einigen kurzen Bemerkungen fixieren.

In den Resultaten (d. h. acht kulturhistorische Hauptstoffe für die acht Schuljahre) stimme ich mit Ziller überein, nur dass ich die alt-testamentlichen Stoffe blofs zu zwei (nicht zu drei) Hauptstufen gruppieren, und dafür das „Leben Jesu“ wegen seiner einzigartigen Bedeutung zwei (nicht einem) Schuljahre zur Verarbeitung überweise; letzteres ist aber kein prinzipieller Unterschied, da die Verteilung der Konzentrationsstoffe auf die Schuljahre in bezug auf den Zeitanspruch von rein praktischen Erwägungen abhängt.

Auch die Begründung Zillers halte ich in den Hauptzügen für richtig, nur bedarf sie meiner Meinung nach (wie ich schon früher bemerkte) wegen ihrer einseitigen Beziehung auf das soziale Interesse und den sozialen Fortschritt eine Ergänzung nach der Seite des sympathetischen und religiösen Interesses und überhaupt wissenschaftlicher (psychologischer und historischer) Vertiefung, damit sie ihren jetzigen mehr dogmatischen Charakter verliere; und sie darf auch nicht in allzugrossem Vertrauen auf die feststehende Wahrheit des Kongruenzgedankens von den leicht zu bestimmenden allgemeinen historischen Stufen aus die schwer fassbaren und abgrenzbaren individuellen Stufen fixiren, sondern muss möglichst den umgekehrten Weg einschlagen.

So lange das nicht geschehen, gleicht die Theorie der „kulturhistorischen Stufen“ mehr einem genialen Wurfe nach dem klar geschauten Ziele als einer gründlichen wissenschaftlichen Beweisführung. Die Leistung dieser so wünschenswerten Arbeit war leider dem hierzu am meisten berufenen Begründer des „Lehrplansystems“ nicht vergönnt, aber auch so stehen die „kulturhistorischen Stufen“ in genügender Festigkeit da für jeden, der das ihnen zu Grunde liegende Prinzip anerkennt; und dies gilt ganz besonders von dem Kernpunkt, dass die biblischen Hauptstoffe in grossen, zusammenhängenden, in sich geschlossenen, chronologisch aufsteigenden Massen darzubieten und durchzuarbeiten sind, damit der Zweck des erziehenden Unterrichtes erreicht werde.

In bezug auf meine übrigen Behauptungen und Forderungen bemerke ich noch folgendes. Die vorgeschlagene selbständige Betreibung der Bibellektüre im siebenten und achten Schuljahr gebe ich auf und reihe sie als immanentes Glied (fünfte formale Stufe) der Behandlung des biblischen Hauptstoffes resp. des Katechismus ein. — Desgleichen verzichte ich für die Volksschule auf die Hereinziehung der Odyssee, sowie auf die selbständige Behandlung der orientalischen, der griechischen und der römischen Geschichte; von diesen Stoffen soll nur das bearbeitet werden, was von der heiligen Geschichte gefordert wird und zu deren Verständnis dient. — Auch meine Vorschläge in betreff der Auswahl und Anordnung der deutschen profan-geschichtlichen Stoffe halte ich nicht aufrecht, sondern ich schliefse mich in dieser Hinsicht im Grofsen und Ganzen den Untersuchungen und Resultaten Zilligs an (Jahrbuch von 1882), der die grundlegenden Gedanken und Forderungen Zillers mit wissenschaftlichem Geist weiter ausgebaut und spezialisiert hat.

So besteht denn mein Fortschritt über jene Erstlingsarbeit hinaus in einer

bedeutenden Annäherung an Ziller, meine anfängliche Gegnerschaft ist durch die Gewalt besserer Gründe zur Bundesgenossenschaft umgewandelt worden. Aber gerade meine anfängliche halbe Annäherung an Ziller scheint bei manchem Freund Herbarts Anklang gefunden zu haben, weil sie als eine „freiere Richtung“ einen ziemlich bedeutenden Rest des pädagogischen Gebiets dem selbständigen Denken d. h. den gewohnten Anschauungen überliefs. Doch das ist immer nur eine relative und schwankende und oft eine nur scheinbare Selbständigkeit, die wahre besteht darin, dass man sich stets dem Überzeugtwerden durch bessere Gründe geneigt hält (mögen diese nun kommen, woher sie wollen) und dass man seine Freiheit nur in dem Beherrschtwerden durch selbst anerkannte und angeeignete wissenschaftliche Beweise findet. Jeder Pädagoge aber, in welchem — sei es mit oder ohne Herbarts Vermittlung — der Gedanke schlummert oder geweckt wird, dass in erster Linie das Wollen des Zöglings dauernd beeinflusst werden müsse, und dass dies nur durch die Erzeugung tiefen Interesses kraftvoll beeinflusst werden könne, dem wird es schwer werden wider diesen Stachel zu löcken, d. h. er wird grofse Mühe haben, der Herbart-Zillerschen Ausführung und Verkörperung dieses von ihm selbst anerkannten pädagogischen Grundgedankens auf die Dauer den siegreichen Einzug in sein eignes pädagogisches Denken und Thun zu verwehren.

Herr Dittes und die Herbartsche Schule.

Vom Herausgeber.

In Nr. 5 des „Pädagogiums“, VI. Jahrgang, beschäftigt sich Herr Dittes wieder einmal mit der herbartischen Pädagogik unter der Ueberschrift: „Zur sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik.“ Veranlassung zu diesem Aufsatz gab ihm die Fröhlich'sche Schrift: Die wissenschaftliche Pädagogik, in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt u. s. w. — gerade dieselbe, welche Herr Zillig in dem vorstehenden Aufsatz einer eingehenden Beurteilung unterworfen hat. Ich bitte diesen Punkt recht fest ins Auge zu fassen, da er geeignet ist, einen neuen Beitrag zur Charakteristik des Herrn Dittes als Kritikers zu liefern.

Bekanntlich ist Herr Dittes öfters schon gegen Herbart und seine Schule zu Felde gezogen. Ebenso hat es nicht an Entgegnungen gefehlt. So schrieb vor allem Ziller gegen den Wiener Pädagogen. Seine Aufsätze sind im 10. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 267 ff. abgedruckt unter der Ueberschrift: Der Streit mit Herrn Dittes. Auch Stoy hat in seiner „Allgemeinen Schulzeitung“ mehrfach auf Herrn Dittes Bezug genommen: so Jahrgang 1872 Nr. 4: Dr. Dittes als Vertreter aller deutschen Pädagogen auf dem kroatischen Lehrertage; 1873, Nr. 5: Psychologische Warnungen; 1875, Nr. 50: Ein Schul-Strike-Prediger.

Nun fordert Herr Dittes abermals zur Entgegnung heraus. Zwar könnten wir zu seinen Auslassungen schweigen, da dieselben ohne jede Bedeutung sind, und beispielsweise der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, den Herr Dittes früher einmal einen „Dilettantenverein“ zu nennen beliebte *), trotz seiner und anderer Gegnerschaft im freulichsten Wachstum und in innerer Stärkung begriffen ist**); wir könnten ferner seine Bemerkungen ignorieren, weil dieselben in ihrer Seichtigkeit und Dreistigkeit überhaupt kaum ernst zu nehmen sind — allein wir halten es für unsere Pflicht, der deutschen Lehrerwelt, soweit sie von dem österreichischen Pädagogen überhaupt noch beeinflufst wird, ihn in seiner ganzen wissenschaftlichen Nichtigkeit zu zeigen, zumal dazu nur wenige Zeilen nötig sind.

*) Dittes, Methodik der Volksschule, S. 139. Vergl. Pädagogium, Oktober 1883.

**) Der Verein zählt gegenwärtig über 600 Mitglieder.

Wir sind dies auch unserem Vereinsmitglied, Herrn Rektor Dörpfeld, schuldig, der neben heftigen Angriffen aus den verschiedensten Lagern auch das Unglück hatte, von Herrn Dittes in einem ausführlichen Referat über die „Leidensgeschichte" belobt zu werden.*) Vielleicht weiss aber Herr Dittes gar nicht, dass Dörpfeld seit langer Zeit schon dem Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik angehört, dass er sich selbst in seinem evangelischen Schulblatt als „Herbartianer striktester Observanz" bezeichnet hat. Nun, in diesem Fall müfsten wir Herrn Dittes verzeihen. Vielleicht sieht er sich nunmehr veranlasst zu erklären, dass er alles, was er zum Lobe Dörpfelds gesagt, zurücknehme, nachdem er gehört, dass derselbe zum Vorstand des „Dilettantenvereins" und zur Secte der aufgeblasenen Leute gehört, die auf Grund der herbartischen Lehren „zu einer durchgreifenden Reform des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens befähigt und berufen zu sein glauben."

Weiter widerfährt unserm Vereinsmitglied, Herrn Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk in Karlsruhe, die mehr als zweifelhafte Ehre, von Herrn Dittes in der schmeichelhaftesten Weise genannt zu werden. Da Herr von Sallwürk selbst in Beziehung hierauf das Wort ergriffen hat (siehe die vorstehende Erklärung), so können wir uns jeder weiteren Erörterung hierüber enthalten. —

Dass Herr Dittes schon an dem Namen unseres Vereines (Verein für wissenschaftliche Pädagogik) Anstoss genommen, ist bekannt. Er ist aber bereits auch eines besseren hierüber belehrt worden. So sagt Ziller a. a. O.: „Der Name ist nichts weiter als ein blofser Titel, und wenn etwa ein anderer Verein sich denselben Titel beilegen wollte, so würden wir ihm gewiss das Recht dazu nicht bestreiten. Wir würden dann vielleicht unsererseits nur darauf bedacht nehmen, durch einen Zusatz für Unterscheidung zu sorgen" etc. Gleichwohl trägt Herr Dittes neuerdings wieder seinen alten Irrtum vor, als ob es nach unserer Meinung einen anderen Verein für wissenschaftliche Pädagogik gar nicht geben könne, als ob wir gleichsam die wissenschaftliche Pädagogik gepachtet hätten. Er wird sich wahrscheinlich auf Herrn Fröhlich berufen, welcher seiner Schrift den Titel gab: Die wissenschaftliche Pädagogik, in ihren Grundlehren dargestellt etc. Derselbe hätte, um jedes Mifsverständnis, jede Böswilligkeit zu vermeiden, besser sagen sollen: Die wissenschaftliche Pädagogik, nach den Grundsätzen Herbarts dargestellt etc., denn er bestreitet gewiss keinem anderen Philosophen das Recht vom Standpunkte seines Systems aus in wissenschaftlicher Methode das Gebäude der Pägagogik aufzuführen.**)

Herr Dittes möge sich demnach beruhigen und nach diesen erneuten Erklärungen endlich einsehen lernen, was mit der Bezeichnung „wissenschaftliche" Pädagogik gemeint ist.

Vielleicht lernt er dabei zugleich erkennen, was man von einer „wissenschaftlichen" Kritik verlangen muss. Denn seine Besprechung der Fröhlichschen Schrift ist ein ganz seichtes, um nicht zu sagen „vulgäres" Machwerk. Es ist zusammengestoppelt aus einer Reihe von Stellen der Fröhlichschen Schrift und zwar von Stellen, in denen teils Übertreibungen, teils missglückte Versuche, die Herbart-Zillersche Pädagogik zu kritisieren, vorliegen. Auf solche Weise war es natürlich Herrn Dittes ein Leichtes, Kritik an der herbartischen Pädagogik zu üben. Er brauchte ja nur die Waffen, welche ihm Herr Fröhlich in seinem dunkeln Drange geschmiedet, zu borgen, dieselben mit einigen wohlfeilen Wendungen zu verschärfen — und der Spcktakel war fertig. Denn darauf ist es überhaupt abgesehen, sonst hätte es Herr Dittes ernster und gründlicher nehmen müssen. Ziller hatte vollkommen Recht, wenn er sagte: „Herr Dittes ist nämlich leider

*) S. Pädagogium VI, 4 Heft Seite 238 ff.

**) Auch von anderer Seite sind Angriffe auf den Namen unseres Vereins versucht worden, aber mit wenig Glück. Siehe Schweiz. Lehrerzeitung 1883, 33 ff. „Herbart und seine Schule vor dem Forum des Herrn Kuoni in St. Gallen." Schles. Schulzeitung 1882. Berliner Pädagog. Zeitung von Schröer, 1884, Nr. 8, 10, 13, 14: Blicke auf die pädagog. Bewegung des Jahres 1883, etc.

seit lange gewohnt, nicht anders als mit einem gewissen Eclat und womöglich in Begleitung eines gröfseren oder kleineren Skandals in die Öffentlichkeit zu treten."

Er hat dies durch seinen neuesten Schmähartikel wieder auf das Evidenteste bewiesen. Denn abgesehen davon, dass er in der dreistesten Weise unwahre (siehe z. B. die Stelle über Mager) und schiefe Urteile verbreitet, nimmt er ganz kritiklos eine Darstellung der Herbart-Zillerschen Pädagogik hin, an welcher nichts weiter als der gute Wille des Verfassers zu loben ist. Auf die Quellen selbst zurückzugehen verschmäht Herr Dittes durchaus. Dies hätte ihm wohl zu viel Mühe, zu viel Studium gekostet. Und doch wie nötig wäre es gewesen, da er offenbar nur eine sehr geringe Kenntnis unserer pädagogischen Richtung besitzt. Dass er absolut unfähig dazu ist, über Herbart und seine Schule ein wissenschaftliches Urteil abzugeben, beweist er am schlagendsten durch die Anerkennung, welche er der Fröhlichschen Schrift zu teil werden lässt. Er sagt nämlich: „Wir bemerken sogleich i. A., dass der Verfasser zu seinem Unternehmen vollauf befähigt war, dass er dasselbe mit grofser Sorgfalt und bestem Erfolge durchgeführt hat, dass also das angezeigte Buch als eine gelungene Einführung in die sogen. wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet und allen denen empfohlen werden kann, welche sich über alles Wesentliche des Herbart-Zillerschen Systems in guter Ordnung, aber ohne Weitläufigkeit informieren wollen."

Und nun vergleiche man zu diesem Urteil des Herrn Dittes die Besprechung der Fröhlichschen Schrift am Anfang dieses Heftes. Kann man sich eine gröfsere Niederlage, eine ärgere Blamage denken?

Herr Dittes war zu einer Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik genau ebenso befähigt, wie Herr Fröhlich zur Darstellung derselben. Während wir aber bei Herrn Fröhlich wenigstens den guten Willen anerkennen müssen, können wir an Herrn Dittes nur die edle Dreistigkeit bewundern, persönliche Angriffe auf eine pädagogische Richtung zu machen, die er nur aus trüben Quellen und nur halb kennen gelernt hat. Daher könnten auch die Anhänger dieser Richtung thun, was sie wollten — sie würden nie den Beifall des Herrn Dittes erlangen. Denn würden sie Punkt für Punkt in ihren Ansichten übereinstimmen, würde nicht die leiseste Differenz in ihren Bestrebungen zu bemerken sein, so würde Herr Dittes natürlich von grasser Orthodoxie, von starrstem und sterilstem Dogmatismus reden. Nun aber, da sie mitten in der wissenschaftlichen Arbeit drinnen stehen und an der Lösung mannigfacher Probleme von verschiedenen Seiten her eifrig und mit Aufbietung aller Kräfte arbeiten, wobei es Gott sei Dank nicht an divergierenden Ansichten fehlt, weifs man auf der Wiener Börse, die ins „Gremium der Herbart-Zillerschen Partei" natürlich tief eingeweiht ist, nichts anderes anzugeben, als vor dem Ankauf von Aktien f. w. P. zu warnen, da dieselben stark im Fallen begriffen und längst unter pari angekommen seien. Nach dem Rausche, so sagt Herr Dittes, werde bald die Ernüchterung folgen, ja sie sei bereits schon zum Teil eingetreten.*)

Möge Herr Dittes nur bei diesem Glauben bleiben. Möge er aber auch nie wieder von seiner Ansicht sich abbringen lassen, dass es „für seine Zeitschrift wichtigere und dringendere Angelegenheiten gebe, als die sogen. wissenschaftliche Pädagogik." Denn so verlockend es auch für ihn gewesen sein mag, unter dem Schutze der Firma Fröhlich seine Pfeile zu versenden, so wird er sich — falls er sich nur der Mühe unterzieht, die voranstehenden Arbeiten dieses Heftes zu lesen — der Ansicht nicht verschliefsen können, es sei besser für ihn gewesen, die Kriegsfahrt gegen die „Wissenschaftlichen"

---

*) Vergl. dagegen die Ausführungen von Frick, Dir. d. Franckeschen Stiftungen in Halle, in seinen Brochüren: Seminarium praeceptorum etc. und: In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen did. Grundsätze f. d. Unt. an den höh. Schulen zu verwerten. (Päd. Stud. 1883, 4. Heft.)

nicht zu unternehmen — oder wenn er sie unternahm, doch allein, auf eigne Hand, loszuziehen. Kann er sich doch mit dem Dichter rühmen:

„Ein Quidam sagt, ich bin von keiner Schule,
Kein Meister lebt, mit dem ich buhle,
Auch bin ich weit davon entfernt,
Dass ich von Toten was gelernt.
Das heifst, wenn ich ihn recht verstand,
Ich bin — ein Pädagog auf eigne Hand."

Er ist freilich auch darnach. —

Ein Nachwort zu den Herbart-Controversen im Evangelischen Monatsblatt Kolbes.

Von S. Hoffmann in Leipzig.

Da die Leser der pädagogischen Studien schon wiederholt auf den Streit, welcher zwischen Lettau und Glöckner geführt worden ist, aufmerksam gemacht wurden, so wollen wir jetzt auch auf ein Nachspiel desselben hinweisen, und zwar thun wir dies um so lieber, als dabei auch Erfreuliches zu berichten ist. Es hat nämlich ein Herr Martini im 12. Heft des evangelischen Monatsblattes 1883 in ansprechender und wohlthuender Weise den Eindruck wiedergegeben, welchen die Lektüre der Herbart-Controversen auf ihn hervorgebracht, wobei er sich als einen im Ganzen wohlwollenden Beurteiler erweist, allerdings ohne einen bestimmten Standpunkt des Für und Wider einzunehmen. Namentlich ist es uns lieb konstatieren zu können, dass der Herr Verfasser der sogenannten christlichen Philosophie gegenüber für Herbart eintritt und auf die Notwendigkeit redlicher und reinlicher Gebietsteilung zwischen Glaube und Wissen hinweist. „Wenn die Menschenweisheit, mag sie unter der Firma der Philosophie, Theosophie oder Theophilosophie, der neuesten Erfindung eines emeritierten Pastors, auftreten, verspricht, in ihrer Eigenschaft als Wissenschaft, wenn auch als „umgekehrte" oder „bekehrte" Wissenschaft, etwas dem Glauben Konformes zu liefern: so verspricht sie mehr, als sie leisten kann". In diesem Satze, welcher zu einer der Hauptfragen des Streites Stellung nimmt, ist die völlige Übereinstimmung mit Herbarts Grundsatz ausgesprochen, gegenüber der Stahl'schen These. Um so mehr muss es uns Wunder nehmen, dass der Verfasser dann doch wieder der Meinung ist, ja von der Meinung aus die ganze Frage beurteilt, als ob Herbart oder seine Anhänger bemüht wären „wissenschaftliches Christentum" darzubieten, als solle nach Herbart die Wissenschaft „Vormund und Ritter des Glaubens" sein, als statuiere Herbart „menschliche Stützen für den Glauben". Und während dies dem Herrn Verfasser das „Allerbedenklichste" zu sein scheint, nimmt er noch weiterhin Anstofs an dem „deistischen Gottesbegriff" Herbarts und an der „Leugnung der transcendentalen Freiheit", alles Bedenken, welche, wie wir überzeugt sind, durch die Antwort Glöckners im 2. Hefte des evangel. Monatsbl. dieses Jahres trotz der Kürze derselben im Allgemeinen ihre hinreichende Erledigung gefunden haben. In gleicher Weise hat uns an des Herrn Martini Artikel die Unbefangenheit in einiges Erstaunen gesetzt, mit welcher von einem Gebiete auf ein anderes übergegangen wird und daraus Consequenzen gezogen werden, welche von der Wahrheit weit abliegen. Wenn z. B. der Herr Verfasser schreibt: „Hatten uns nun die Anhänger Herbarts wissenschaftliche Pädagogik oder wissenschaftliches Christentum geboten" etc., oder wenn die Anwendung der psychologischen Methode auf den Religionsunterricht als eine Beeinträchtigung der „unmittelbaren Siegeskraft des Glaubens" und als ein Beweis für das „Prinzip der

Begünstigung des Christentums durch die Philosophie" angesehen wird, so kann das doch nur als eine μετάβασις εἰς ἄλλο γένος bezeichnet werden. Bei alledem aber ist es uns doch erfreulich, dass das Evangel. Monatsblatt es nicht mit dem letzten Artikel Lettaus bewenden, sondern diese Stimme aus seinem Lehrerkreise hat zu Worte kommen lassen.

Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung wird zu Pfingsten d. J. in Annaberg (Hotel z. Museum) stattfinden. Das Jahrbuch 1884, welches den Verhandlungen zu Grunde gelegt wird, hat folgenden Inhalt:

A. Spezielle Pädagogik.

Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (III).
Göpfert, Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts (VII).
Göpfert, Der geographische Stoff der beiden ersten Schuljahre (VIII).
Werneburg, Einige Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule (IX).
Israel, Über die Correktur der deutschen Aufsätze (X).
Thrändorf, Die Propheten (IV).
Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (VI).

B. Schulgesetzgebung.

Ziller, Einige pädagogische Bemerkungen zum sächsischen Volksschulgesetz (I).

C. Geschichte der Pädagogik.

v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers (V).

D. Ethik.

Vogt, Einleitung in die praktische Philosophie (II).

Möge die Versammlung recht zahlreich besucht werden und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Mitgliederzahl auf c. 620 angewachsen ist, auch weiterhin sich in erfreulicher Weise entwickeln!

Herbart-Kränzchen.

Das Herbart-Kränzchen in Rorschach feierte am 3. März sein drittes Stiftungsfest.

Dasselbe hat in diesen 3 Jahren Lange's Apperception, Nahlowsky's Ethik, Jahn's Psychologie (jedoch ergänzt durch Drbal — Volkmann) und einzelne Arbeiten in den Jahrbüchern gemeinsam durchstudiert. Daneben wurden Präparationen nach den formalen Stufen entworfen und Auszüge aus Sigismund: Kind und Welt und Preyer: Die Seele des Kindes gebracht.

Die nächsten 2 Monate sollen Wohlrabe's Schrift über „Gewifsen und Gewifsensbildung" gewidmet werden und sodann will man sich hinter Ziller's Vorlesungen machen, insofern sie bis dahin in neuer Auflage erschienen sein werden.*)

*) Wie wir hören, wird die 2. Aufl., von Herrn Dr. Just in Dresden besorgt, in nächster Zeit erscheinen.

Die Spezialkonferenz Rorschach beschäftigte sich mit Langes Apperception und studiert gegenwärtig Ufers Vorschule zu Herbarts Pädagogik.

Das Herbart-Kränzchen zu Eisenach behandelte in 4 Sitzungen nach Weihnachten noch folgende Themata*): 1) Die Schlacht bei Thermopylä, Präparation nach den formalen Stufen für Obersekunda. Referent: Hr. Prof. Dr. Menge. 2) Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. Ref.: Herr Direktor Ackermann. 3) Der naturkundliche Unterricht in der Erziehungsschule. Ref.: Herr Sekundarlehrer Conrad. 4) Einige Punkte aus der Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts. Ref.: Herr Dr. Staude. Die Versammlungen waren zahlreich besucht, auch nahmen mehrfach Gäste an den Versammlungen teil.

III. Rezensionen.

1.

Dr. Franz Hummel. Auswahl französischer Gedichte in stufenmässig aufsteigender Folge. Mit deutschen Übertragungen. Gotha 1882. · Gustav Schlössmann.

Die Arbeitsteilung, welche heutzutage auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit sich Eingang verschafft hat, macht sich auch in der Schulbuchproduktion in bedeutendem und — wie mir scheinen will — nicht ganz unbedenklichem Umfange geltend. Darf man ihr ohne Zweifel auch manche tüchtige Leistung zuschreiben, so hat sie doch andererseits eine Mafsenproduktion begünstigt, deren Gehaltlosigkeit mit ihrem Umfange gewachsen ist. Viel, aber nicht neu, oft schlecht und nicht einmal billig. Die Gründe, womit ein neues Schulbuch sein Erscheinen zu entschuldigen sucht, sind bekanntlich in der Regel: die „neue Methode“, oder das „längstgefühlte Bedürfnis“, was nicht hindert, dass jene meist eine uralte Bekannte ist und letzteres noch nirgendwo empfunden wurde, es sei denn im Geldbeutel eines unternehmungslustigen Buchhändlers.

Der Herausgeber der vorliegenden Auswahl französischer Gedichte führt in der Vorrede zu seinem Werkchen etwa Folgendes aus: Im fremdsprachlichen Unterrichte muss die Poesie neben der Prosa gebührend berücksichtigt werden Dies ist bisher gar nicht oder zu wenig geschehen. Wo der Lektüre ganze Werke zu grunde gelegt werden, fällt in den unteren und mittleren Klafsen die Poesie meist vollständig aus; aber auch wo Lesebücher benützt werden, kommt sie zu kurz; denn keines der gebräuchlichen enthält eine methodisch geordnete Sammlung von Gedichten für die einzelnen Klassen. Man wird daher zu einer besonderen Sammlung greifen müfsen. Derartige Sammlungen bestehen nun zwar; ihr Gebrauch ist indes mit Unzuträglichkeiten verknüpft. Da sie nämlich fast alle nicht für die Schulen allein bestimmt sind, so geben sie meist für die Schulen zu viel, oder ungeeigneten Stoff. Diese Fehler soll vorliegende Sammlung vermeiden, indem sie stofflich und formell in aufsteigender Folge geordnet ist, unter Rücksichtnahme darauf, dass die Gedichte für die Jugend und dass sie für die deutsche Jugend bestimmt sind.

Dass im fremdsprachlichen Unterrichte neben der Prosa auch die Poesie gebührend berücksichtigt werden muss, ist selbstredend zuzugeben, wenn auch über das „gebührend“ noch verschiedene Meinungen dastehn mögen; wenn der Hr. Herausgeber aber dann behauptet, dass bisher die Poesie gar nicht oder zu wenig berücksichtigt worden sei, weil

---

*) S. 1. Heft 81, Seite 29.

schon in den unteren und mittleren Klafsen ganze Werke der Lektüre zu grunde gelegt werden, oder weil die etwa benutzten Lesebücher keine methodisch geordneten Gedichte enthalten, so muss ich mir doch einigen Widerspruch erlauben. Ich habe sechszig Jahresberichte (1869—83) von verschiedenen höheren Schulen des deutschen Reichs in bezug auf französische Lektüre, besonders in den unteren und mittleren Klassen, durchgesehen und dabei gefunden, dass nur selten (in 7 Fällen) ein ganzes Werk der Lektüre in den genannten Klafsen zu grunde gelegt wurde (in drei von diesen sieben Fällen war übrigens das Memorieren von Gedichten noch ausdrücklich erwähnt), dass vielmehr fast ausschliefslich (in 51 Fällen) das Lesebuch beim Beginne der Lektüre in Gebrauch war. Hiernach wird also die Betreibung der Poesie offenbar nur sehr selten gehindert dadurch, dass die Lektüre gleich mit einem ganzen Schriftwerk beginnt. Nun behauptet freilich der Herr Herausgeber, dass auch die Lesebücher ungenügend sind für eine gebührende Berücksichtigung der Poesie, da sie keine methodisch geordneten Gedichte enthalten. Dagegen mufs ich nun doch sagen, dass wir ohne Zweifel einige vortreffliche franz. Lesebücher besitzen, welche sich durchgängig durch die methodische Anordnung des Stoffes und insbesondere durch eine gute Auswahl von Gedichten auszeichnen; ich nenne nur die von Kaiser und Lüdecking. Sodann bekenne ich auch offen, dass mir die methodische Anordnung weit weniger wichtig erscheint, als die Güte und Reichhaltigkeit. Warum muss denn alles vorgekaut werden und der Brei bis zum Einlöffeln fertig gemacht sein! Sollte denn nicht doch bei weitem die Mehrzahl der Lehrer selber im stande sein, die richtige Auswahl methodisch und auch in stufenmäfsig aufsteigender Folge zu treffen, wenn er nur ein Lesebuch hat, das der Poesie nicht von vornherein einen beschränkten Raum anweist? Nun, die meisten der gebräuchlichen Lesebücher sind gerade noch genügend in bezug auf die Poesie ausgerüstet und ich habe mich durchaus nicht gewundert, dass ich bei Durchsicht der obengenannten sechzig Jahresberichte nur eine Schule fand, welche neben dem Lesebuche zu einer besondern Gedichtsammlung hatte greifen müfsen. Bei der gebührenden Berücksichtigung der Poesie kommt es vor allem auf den guten Willen des Lehrers an: wo der freilich fehlt, da wird auch eine besondere Gedichtsammlung nichts helfen, auch die vorliegende durchaus nicht. Dieselbe ist zwar, wie ich gerne zugebe, hinsichtlich des Stoffes gut zusammengestellt; für die Schule unpafsendes findet sich nicht. Was die Stufenfolge anlangt, so muss ich leider bekennen, dass mein Gefühl zu grob ist, um von Gedicht zu Gedicht inhaltlich und formell die steigende Schwierigkeit zu erkennen, die der Hr. Herausgeber bei der Beschränkung auf eine so kleine Zahl sicherlich hat hineinbringen wollen. Dagegen habe ich mich des Eindrucks der Langweiligkeit und der Einförmigkeit nicht erwehren können, zumal in den ersten Abteilungen. Gewiss billige ich es, wenn der Herausgeber der deutschen Jugend gerade Gedichte zahlreich bietet, die sich der Betrachtung der Natur zuwenden. Er hat das aber in seiner numerisch so beschränkten Sammlung übertrieben. In den vier ersten Abteilungen kommen die „Jahreszeiten" zweimal vor, daneben noch einmal der Winter und viermal der Frühling; die Vögel im allgemeinen sind dreimal Gegenstand eines Gedichts (das eine freilich symbolisch), einzelne Arten viermal; die Primel wird zweimal behandelt in Gedichten, die sogar im Ausdruck hier und da übereinstimmen. Eine so häufige Wiederkehr derselben oder ähnlicher Stoffe halte ich in einer so kleinen Sammlung von Gedichten für unzulässig; dabei kann das Interesse der Schüler nicht wach bleiben. Überhaupt meine ich, dass die Sammlung nicht umfangreich genug ist; dem Lehrer bleibt ja gar keine freie Hand; friss Vogel oder stirb, heisst es hier. Weglassen darfst Du nichts, dann kommt die Poesie zu kurz; die Reihenfolge ändern kannst Du nicht, dann vernichtest Du den Gang! die armen Jungen freilich, welche ein zweites Jahr in derselben Klasse sitzen (und ihr Prozentsatz ist ja leider nicht klein), müssen dieselbe Kost noch einmal zu sich nehmen! Ein weiteres wichtiges Bedenken gegen das Buch finde ich in der Beigabe der deutschen

Übersetzungen. Der H. Herausgeber hat die durchaus richtige Erfahrung gemacht, dass die Schüler ein fremdsprachliches Gedicht mit viel gröfserem Interesse aufnehmen, wenn ihnen nach der Durchnahme eine poetische Übertragung geboten wird. Hierdurch hat er sich verleiten lassen, für jedes aufgenommene Gedicht eine deutsche Übersetzung hinzuzufügen — eine Einrichtung, welche die Sammlung, wie der H. Herausgeber mit einem gewissen Stolze hervorzuheben scheint, vor allen andern voraus hat, aber als höchst unpädagogisch zu verwerfen ist. Ja, nach der Durchnahme gebe man eine gute poetische Übersetzung, aber mit dem fremdsprachlichen Gedicht zugleich nimmermehr — da wird sie zur gemeinen Eselsbrücke! — — Ob der Anhang, eine Übersetzung deutscher Gedichte ins Französische, auch mit den deutschen Originalen!, in eine solche Gedichtsammlung gehört, kann verschieden beurteilt werden; ich halte nichts davon. —

Was die äufsere Ausstattung des Büchelchens anlangt, so ist mir die nicht unbeträchtliche Zahl der Druckfehler aufgefallen (conf. pag. 23, 28, 29, 30, 32, 41, 49, 52, 53, 58, 60, 63, 70.) Stiefmütterlich ist der accent aigu auf dem grofsen A behandelt worden. — —

Ich fasse mein Urteil über die Sammlung zum Schlufs dahin zusammen: ein Bedürfnis für dieselbe besteht nicht; wenn aber auch eins bestände, wäre sie nicht geeignet, demselben abzuhelfen.

2.

C. Tröger, Kleine frz. Sprachlehre für Mittelschulen. I. Teil. 5. Auflage. 1883. II. Teil. 4. Auflage. 1880 Breslau Kerns Verlag.

Der H. Verf. will bei Erlernung einer fremden Sprache möglichst der Naturwidrigkeit aus dem Wege gehen durch Nachahmung des Ganges, auf dem das Kind zum Gebrauch der Muttersprache gelangt. Ich glaube wohl, dass sich mit seinem Buche etwas Ordentliches erreichen lässt. Mir hat besonders der 2. Teil gefallen, weil hier die Grammatik im Anschlufs an die Lektüre vom Schüler erarbeitet wird; ich bin überzeugt, dass der 1. Teil entschieden gewinnen würde, wenn er — übrigens unter Beibehaltung der befolgten Grundsätze — dem 2. Teile entsprechend eingerichtet werden könnte.

Saubere Ausstattung und Billigkeit zeichnen die beiden Bändchen aus.

3.

Dr. J. Lehmann u. E. Lehmann: Elementarbuch der franz. Sprache nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern, in drei Stufen. I. Stufe. 2. Auflage. Mannheim b. Bensheimer 1884.

Wie sehr die Anschauung dem Unterrichte zu hilfe kommen und seinen Erfolg sichern kann, wifsen wir. Ob man aber soweit gehen darf und glauben, man könne eine fremde Sprache lehren, indem man Bilder „bis ins kleinste Detail" mit den Schülern bespricht, will mir mehr als zweifelhaft erscheinen. Dazu sind die Bilder dieses Elementarbuches meist klein, undeutlich und in ästhetischer Rücksicht wertlos; ihre Gegenstände sind im ganzen recht trivial, manchmal auch aus sittlichen Rücksichten für die Schule unzuläfsig. Ich verweise nur auf pag. 45 und 81.

4.

I. Westenhœffer: Französische Fibel. In zwei Abschnitten für reichsländische Schulen. Mülhausen i. E. u. Leipzig. W. Bufleb.

Im 1. Abschnitte wird die Aussprache der einzelnen Vokale, Konsonanten u. s. w. angegeben und dann an Silben und Wörtern geübt. Die vorangehende Angabe der Aussprache eines Buchstaben hat gedruckt gar keinen Wert, sie hilft weder dem Lehrer noch dem Schüler. Denn was hat letzterer davon, wenn es auf pag. 14 heifst: g lautet vor e, i, y wie g in Genie? Oder auf pag. 6: e = ö, è = ä, ê = äh? Und der Lehrer? Ja, der soll die Fähigkeit, die Laute richtig auszusprechen, doch mitbringen, er soll sie den Schülern genau vorsprechen und sie von den Schülern richtig nachsprechen lafsen. Darum wären die Leseübungen allein vollständig genug in vorliegender Fibel. Abschnitt II enthält ein gut gearbeitetes Vocabular und zusammenhängende Lesestücke.

5.

Molières Werke mit dtsch. Kommentar, Einleitung und Exkursen. Herausgegeben von Ad. Laun.

I. Le Misanthrope. 2. Aufl. bearbeitet von Dr. W. Knörich. Leipzig bei O. Leiner. 1883.

Die Molière-Forschung hat in den letzten Jahren in Deutschland einen sehr bedeutenden Umfang angenommen, und ihre Ergebnisse sind z. t. höchst wichtig, so dass das Verständnis des grofsen Franzosen wesentlich gefördert und vertieft worden ist. Die einzige bisher in Deutschland erschienene Bearbeitung des Dichters, welche Anspruch auf Beachtung und welche bleibende Verdienste hat, ist die von Ad. Laun. Sie steht aber jetzt nicht mehr auf der Höhe der Zeit und eine neue Auflage, welche die Ergebnifse heutiger Forschung verwertet, ist ein dringendes Bedürfnis geworden. Das erste Heft einer solchen mit dem Misanthropen, bearbeitet von Knörich, liegt vor. Der Unterschied gegen die 1. Auflage ist trotz pietätvoller Schonung Ad. Laun gegenüber ein grosser, wie die umfangreiche einschlägige Litteratur nicht anders erwarten lässt. Nach diesem ersten Bändchen zu urteilen, steht in der That zu hoffen, dass ein Werk echter Wissenschaftlichkeit entstehen wird, welches für Molière das leistet, was Delius für Shakespeare geleistet hat.

Eisenach. Baetgen.

6.

Neue Methodik des Gesang-Unterrichtes für Volksschulen. Mit einem Anhange von Liedern von Otto Wiesner. Zürich bei Orell Füfsli u. Co. 1884.

Wiesner schickt seinem Lehrgang „einleitende Bemerkungen für den Lehrer“ voraus, die die Gesangstechnik, die Haltung des Körpers, das Atmen und die Aussprache, betreffen und als Gemeingut aller Gesangeskundigen bezeichnet werden können. Neu ist mir, dass das „g“ in Nachsilben wie „j“ auszusprechen sei; ich halte dies weder für schön noch für richtig. Der Lehrgang selber ist auf sieben Schuljahre berechnet. Der sogenannte Elementar- und der Liederkursus werden in Querschnitten neben einander fortgeführt und zwar so, dass den anzueignenden Liedern immer eine Reihe rhythmisch-melodischer Übungen vorausgeht. Der Elementarkursus vermittelt — in den drei ersten Schuljahren unter Benützung der Zeichnung einer Stufenleiter, der Ziffern und der bekannten Solmisationssilben, vom 4. Schuljahre an unter Anwendung der Notenschrift — die Durtonleiter, den Durdreiklang und die Molltonleiter. Das melodische und rhythmische Element treten von Anfang an in Verbindung auf, das dynamische wird erst später eingeführt.

Der Verfafser gibt seinem Werkchen den Titel: „Neue Methodik des Gesang-Unterrichtes“. Er meint, „dass die Einfügung der Anschauung durch das Auge (Stufenleiter), die jahrelange Verwendung von Cdur (stets relativ betrachtet) behufs Erzielung der Sicherheit im Notenlesen, die Vorführung der verschiedenen Notenwerte an bekanntem Tonmaterial, der enge Anschlufs der Übungen und Lieder an dem kurz und klar entwickelten Unterrichtsgang, das Überwiegen der Volksweisen im Liederstoff“ diesen Titel rechtfertigen werden. Ich bezweifle es; denn in der Hauptsache hält Wiesner denselben Gang ein, den die meisten Gesangschulen der letzten vierzig Jahre einschlagen (s. den litterarischen Anhang zur 9. Aufl. der Kehrschen „Praxis der Volksschule“!)

Sind es auch nicht neue, gangbarere Wege auf denen das Wiesnersche Werkchen dem Gesangschüler und dem angehenden Gesanglehrer als Wegweiser dienen will und dienen kann, ein im allgemeinen zuverlässiger Führer ist es nichtsdestoweniger doch. Der Vorwurf, den man mit vollem Rechte dem gröfsten Teile unserer Gesangsschulen machen kann: dass die Wechselbeziehungen zwischen Elementar- und Liederkursus nicht innig und auch nicht reich genug sind, trifft auch die Wiesnersche Schrift. Sollen die den Liedern vorausgehenden systematischen Übungen ihren Zweck erfüllen, dann müssen sie alle melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die das anzueignende Lied enthält, zu Gehör bringen, auch rhythmisch so gestaltet sein, dass das taktische Hauptmotiv der-

selben zu Grunde gelegt erscheint (cf. Jahrbuch d. V. f. w. P., 15. Jahrgang, Leipzig b. Veit & Co. S. 264!), i. e. sie müssen dem Liedsatze selber entnommen sein.

Eine andere Schattenseite, die dem Verfahren Wiesners anhaftet, die sich allerdings auch in den meisten der in Gebrauch stehenden Gesangsschulen findet, ist die, dass nach demselben die Elemente des Tonsystems oder der Tonlehre nicht „entwickelt", sondern einfach „gegeben" werden, dass sie also nicht auf induktivem, sondern deduktivem Wege angeeignet werden. So wird z. B., nachdem die Cdur-Tonleiter gesungen und durch eine Stufenleiter, sowie durch Solmisationssilben und Ziffern schriftlich fixiert ist, den Schülern einfach gesagt: „Diese Stufenleiter von acht Tönen nennt man die Tonleiter". Ist die Tonleiter in der That nichts Anderes als die Stufenleiter der 8 Töne c, d, e, f, g, a, h, c? Ist sie nicht vielmehr die materielle Unterlage jeder Tonverbindung, ist sie nicht eine Reihe von Tonverhältnissen (statt von Tönen)? Wie ganz anders würde die Vorstellung „Tonleiter" sich gestalten, wenn der Unterricht mehrere Lieder in bezug auf ihren Toninhalt so analysieren liefse, dass jeder der vorkommenden Töne nur einmal gesetzt wird! Nur so wird dem Schüler klar, dass jede Melodie, von Wiederholungen abgesehen, aus 7 Tönen besteht, die sich immer so aneinander reihen, dass zwischen dem 3. und 4., dann dem 7. und 8. Ton (dem nochmals gesetzten 1. Ton) eine Halbtonentfernung, zwischen den übrigen Tönen eine Ganztonentfernung sich ergibt, einerlei, wie die einzelnen Töne klingen und wie sie benannt werden. Der Schüler besässe dann nicht blofs den Namen „Tonleiter"; er hätte eine bestimmte, begriffl. Vorstellung von ihr und hierauf kommt es zumeist an.

Im Übrigen ist die Schrift mit Sorgfalt und musikalischem Verständnis geschrieben; sie kann ebendeshalb den besseren der vorhandenen Anleitungen zur Erteilung des Gesangunterrichtes zugezählt werden.

7.

Liederstraufs. Eine Sammlung der schönsten Lieder mit ein-, zwei- und dreistimmigen Weisen nebst vorbereitenden Tonübungen für Schule, Haus u. Leben v. C. A. Kern, Lehrer und Organist zu Laubach in Oberhessen. 3 Hefte zu 20 Pfg., 25 Pfg. und 40 Pfg.

Eine treffliche Sammlung, die bestens empfohlen werden kann. Das erste Heft enthält nur einstimmige, das zweite und 3. Heft nur zwei- und dreistimmige Lieder. Den Hauptinhalt bilden die altbekannten, ewigschönen Volkslieder. Die neueren volkstümlichen Weisen, die Aufnahme fanden, haben zumeist den Verfasser zum Erfinder; mit wenig Ausnahmen können auch sie als ein schätzbarer Unterrichtsstoff bezeichnet werden. Satz, Druck und Papier lassen nichts zuwünschen übrig. Die den einzelnen Heften vorausgestellten systematischen Übungen haben die Aneignung des Durdreiklangs, der Durtonleiter und des Dominantsextakkordes zum Zweck.

Schwabach. J. Helm.

8.

Das **„Repertorium der Pädagogik"**, ein lange Jahre hindurch von Dr. Heindl geleitetes süddeutsches Monatsblatt, ist seit dem Tode dieses wackern Mannes in die Redaktion von Joh. Bapt. Schubert übergegangen und bereits in zwei Heften seines neuen Jahrganges erschienen. Das erste Heft bringt Aufsätze von Seminardirektor Helm, von Held, Gärtner und anderen, nicht minder ist das zweite ausgestattet mit reichem Inhalt. Eine stattliche Zahl von Mitarbeitern aus allen Schulkreisen hat der Zeitschrift die Unterstützung zugesagt. Und so darf man hoffen, dass für eine sachliche Erörterung der wichtigsten Angelegenheit, die es nach Plato geben kann, unter der so begeisterten wie besonnenen neuen Leitung des Repertoriums Erspriefsliches geleistet werde. Möge dann freilich das Blatt auch von denen beachtet werden, welche bei dem Zustande der meisten pädagogischen Zeitungen ein objektives Organ zu schätzen wissen! Z.

W. Schuwardt & Co. (H. Hallberg) Leipzig.

I.

Über Lazarus „Leben der Seele“.

Von

Dr. phil. **Susanna Rubinstein.***)

Im Gebiete der psychologischen Litteratur nehmen die Schriften von Lazarus eine eigenartige und exklusive Stellung ein. Sie sind weder abstrakt wissenschaftlich und bilden auch keinen systematischen Theorienbau, noch sind sie gemeinfasslich und dem grofsen Publikum zugänglich. Entfernt von diesen beiden Extremen sind sie in ihrer geistigen Vornehmheit nur an den höher Gebildeten und im tiefern Wiederdenken geübten Leser gerichtet. Der eigentümliche Charakter von Lazarus Schriften ist, dass sie Resultate wissenschaftlicher Beobachtung in künstlerisch feiner und ungemein anziehender Fassung geben. Es ist also nicht vom Ausgangspunkt einer schematisierenden Theorie aus, dass Lazarus in das Laboratorium der Seele eindringt, sondern er richtet seinen freien Blick auf das Beobachtungsfeld, welches die Erfahrung darbietet. Er stellt alsdann mit den zartesten Farbenabstufungen die Erscheinungsweisen dar und geht ihren Ursachen in den innersten Windungen und Bewegungen der Seele nach. In der Vorrede zu seinem Hauptwerke dem „Leben der Seele“ (Berlin, Schindler 1856) schreibt er: er habe den „vorliegenden Monographien eine freiere von dem Schulzwang entfesselte und der gebildeten Welt zugängliche Form gegeben, und sie als Beitrag zur Förderung höherer Bildung behandelt.“ Und „die Aussicht darauf, dass dies eine Psychologie für Gebildete sei,“ hat den Verf. bei der Wahl der einzelnen Gegenstände geleitet. Jeder der beiden älteren Bände bringt 3 Monographien aus verschiedenen philosophischen Richtungen; so der I. Band „Bildung und Wissenschaft“ aus dem intellektuellen; „Ehre und Ruhm“ aus dem sittlichen, und den

*) Verfasserin der geistvollen psycholog.-ästhet. Essays. 2 Bde. Heidelberg, Wintersche Buchhandlung 1884. Red.

Aufsatz „der Humor“ aus dem ästhetischen Gebiete. In der ersten dieser Abhandlungen zieht der Verf. eine Demarkationslinie zwischen den Begriffen „Bildung und Wissenschaft“. Die Bildung ist eine ausgedehntere, gefälligere und elegantere Form der geistigen Entwickelung, doch ist sie nur ein oberflächliches Verständnis der Dinge, sie erweitert und verfeinert, aber sie schafft nicht. Die Wissenschaft hingegen begrenzt zwar ihr Terrain, dringt aber dafür in alle Tiefen und Verzweigungen der Frage ein, und sucht jedes Moment derselben in seinem Werte und seiner Wirkung auf das Ganze zu erkennen. Im Unterschiede zur passiven und blofs aufnehmenden Bildung, ist die Wissenschaft schöpferisch; sie erforscht und erringt, erhält und erhebt die Nation, weiterhin das menschliche Geschlecht.

Den Frauen liegt es ob, sich Bildung anzueignen, und dadurch ein waches Interesse an allen geistigen Vorgängen und ein geläutertes und gesittetes Element um sich zu verbreiten, und zu erhalten. Die strenge wissenschaftliche Forschung sei nur das Monopol des Mannes. Besonders schön und mit besonderem Feinblicke sind alle Momente und Beziehungen, die im Begriffe der Bildung liegen, ausgelöst. Namentlich wird in sehr anziehender Weise die Bildung im Verhältnisse zu den Grundpfeilern der Cultur: zu der Sittlichkeit, dem Lebenstakt nnd dem Schönheitsgefühl erörtert. Der Verfasser fasst die Sittlichkeit als gestützt auf die beiden Faktoren des Lebenstakts und des Schönheitsgefühls auf. Denn da man unter Takt einen „Zug der Seele, welcher eigentümliche Quelle ist für mancherlei Arten und Formen des Wollens und Handelns“ versteht, und es weiter sicher ist, dass das, was sich vorzugsweise als Bildung kund gibt, in einer ästhetischen Feinheit und Beurteilung des Betragens beruht, so liefern diese beiden Kategorien nachweislich Elemente zum Sittlichkeitsbegriffe. Dem Gebildeten kommt es auch zu „sittliche Handlungen aus dem Gesichtspunkt und nach den Prinzipien des Schönen zu schätzen.“ Bei gebildeten Menschen ist „selbst jede innere That, jeder Zug der Gesinnung ein Gegenstand eben so des ästhetischen Gefühls als moralischen Urteils“. Beide Prinzipien, das moralische wie das ästhetische verschweben ineinander, wobei aber doch der Grundkern eines jeden für sich ein ganz verschiedener ist. In diesem Punkte besteht demnach eine entschiedene Übereinstimmung mit Herbart, dessen Sittlichkeitslehre ja auch in das ästhetische Gebiet verklingt.

Im Aufsatze des Doppelthemas „Bildung und Wissenschaft“ legt der Verf. das Schwergewicht auf die Kategorie „Bildung“ und verfolgt das Wesen dieser in ihren innersten Bezügen und Bestandteilen; im zweiten Aufsatze der Zwillingskategorie „Ehre und Ruhm“, richtet er ebenfalls sein Augenmerk auf die schwächere Kategorie „Ehre“ und erleuchtet wieder hier mit den Strahlen seines Genius die feinsten und schwierigsten Verschlingungen der Frage. Sehr treffend ist die Definition des Ehrgefühls als Erweiterung des Selbstgefühls in anderen und durch sie. Der Ehrgeiz entstammt einer idealen Gesinnungsrichtung,

denn es handelt sich bei ihm um reine Vorstellungsverhältnisse; um das, was andere von uns denken und wie sie uns behandeln und begegnen. „Von keinem der irdischen Güter gilt so sehr wie vom Ehrgeize, dass mit dem Genusse die Begierde wächst.“ Wer zwanzig Clienten vor sich in Kniebeugungen und in Katzenbuckeln sah, der wird am einundzwanzigsten den geraden Rücken mit verletztem Auge betrachten.

Die eine ideale Begierde des Ehrgefühls bedingt aber keineswegs Idealität der Anschauung im allgemeinen. Der Militär z. B. zeichnet sich sonst wenig durch Erhebung und Schwung der Seele aus, obgleich der Begriff der Ehre der Schwerpunkt und das Heiligtum seines Lebens ist.

Das wichtigste Motiv in der Abhandlung über „Ehre“, gleichsam der Solitär in der Vorstellungswindung dieses Kapitels, ist das Duell; der Verf. lässt darauf lange seinen feingeschärften, für die zartesten Reflexe empfänglichen Blick verweilen, ohne aber in der Hauptsache durch unerwartet neue Ansichten zu frappieren.

Das Streben nach Ehre bezieht sich nur auf den Kreis derjenigen, zu denen man in Relation steht, die man näher oder entfernter kennt, oder von deren Dasein man wenigstens Kenntnis hat. Nach Ruhm streben, heifst jedoch die Anerkennung und die Bewunderung auch Unbekannter und selbst durch räumliche und zeitliche Grenzen Entfernter gewinnen. Sehr schön sagt Lazarus, „Ehrgeiz ist wie Geiz auf das Zusammenscharen im Kleinen gerichtet, der Ruhm aber geht auf schrankenlose Grösse“.

Die Monographie über den „Humor“ ist ein psychisches Gemälde von hinreifsend zarter Schönheit. Es spielt darin ein fast musikalischer Schmelz der Töne. Zunächst ist schon Lazarus' Auffassung des Humors eigenartig; er behandelt ihn nämlich nicht in herkömmlicher Weise, als ein eigenes ästhetisches Gebilde, wie dies die Ironie, der Witz etc. ist, sondern wir erfahren da, dass er als eine Form der Weltanschauung zu nehmen sei. Die humoristische Weltanschauung steht im Gegensatze zur romantischen. Die Romantik schwebt auf den Schwingen des Gefühls und der aufgeregten Phantasie vom sinnlichen Boden auf, zu den Höhen des Idealen und Ewigen, erreicht diese aber nie ganz und schaut sie nie rein und klar an, indes der Humor sich von den idealen Höhen der Anschauung auf den Flügeln des Gefühls und der Teilnahme herablässt zu dem Boden des Sinnlichen. Aber nicht nur im Charakter, auch in der Stellung beider spricht sich ein wesentlicher Unterschied aus. Während nämlich die Romantik Gemeingut eines Volkes oder eines Jahrhundertes werden kann und „der silberflimmernde Mond nicht blofs vorne am Balkon, sondern eben so gut rückwärts vom Küchenfenster angeseufzt wird, kann gegen die Sonne des Humors allezeit nur der Adler des Geistes fliegen,“ und ausserdem ist der Humor immer nur die Weltanschauung eines einzelnen.

Nachdem der Verfasser in seiner durchsichtig klaren und in die

verschwebendsten Abstufungen eindringenden Weise das Wesen, die Charakterbeschaffenheit des Humors beschrieben hat, gibt er die psychische Erklärung desselben. So wie er hier dem Spielen und Leuchten des seelischen Colorits nachgeht, wie er die schwankende und verzitternde Farbenbrechung in den Falten und Furchen der Seele erfasst, ist einzig in seiner Art. Der Verfasser erscheint hier, wie an so vielen Stellen, als ein Taucher auf seelischem Meeresgrunde.

Die Hauptzüge der Erklärung lauten dahin, dass der Humor aus einem Contrast in doppelseitigem Antagonismus bestehe; in dem Contraste zwischen der Idee in ihrer reinen Vollkommenheit und der mangelhaften und verkehrten Wirklichkeit einesteils; wobei sowohl der Widerspruch empfunden wird, dass die Wirklichkeit den Vorzug besitzt real zu sein und dadurch eine der Idee trotzende Selbständigkeit im Gemüte gewinnt; als andernteils, das ja auch der Wert der Idee nach dem Mafs und Grade die Wirklichkeit zu gestalten bestimmbar ist. In seiner entwickelten Form ist der Humor das Zusammenfassen der Wirkung dieser doppelten Contraste auf das Gemüt. Die Seele des Humoristen befindet sich in einem Zustande, in dem das Gefühl des Realen eben so mächtig ist, als der Gedanke des Idealen.

Der Humor wird ja auch von den Ästhetikern, und namentlich behandeln ihn die Hegelianer (Weifse, Ruge, Vischer etc.) eingehend, als die Empfindung des Contrastes zwischen dem edlen vollkommenen Ideale und der ungereimten und mangelhaften Wirklichkeit, als das Lächeln mit der Thräne über diesen Widerspruch dargestellt. Lazarus tiefeindringender Feinsinn entdeckt noch ein doppeltes Contrastverhältnis, wodurch erst recht das Widerspiel von Spannungen und Reibungen in der Seele des Humoristen aufgehellt wird; so dass die Erde ihm „das Sackgässchen in der grossen Stadt Gottes ist, die dunkle Kammer voll umgekehrter und zusammengezogener Bilder aus einer schöneren Welt, ein dunstvoller Hof um eine bessere Sonne, der Zähler zu einem unsichtbaren Nenner“ wird.

Die erste Monographie des zweiten Bandes, die über die Sprache, trägt den Charakter theoretisch strengerer Forschung und überbietet die anderen an Tiefe und belehrendem Gehalt. Die Hauptfaktoren der Sprache sind, wie auch sonst bekannt, Reflexbewegung und Anschauung. Die Reflexbewegung erzeugt das glossare Lautbild, das anfangs nur eine Interjection ist. Die rein seelische Funktion der Anschauung verbindet die Wahrnehmungsteile der einzelnen Sinne zu einem Dinge und liefert für den Laut das Bild. Der Prozess ist in Kürze der: „Die Seele empfängt durch die Sinnesorgane einen Eindruck und bildet eine Anschauung von einem Dinge, diese Anschauung der Seele reflectiert in einer Bewegung des Organismus, welche einen Laut bildet. Dieser Laut macht wiederum einen Eindruck auf die Seele und sie bildet nun auch eine Anschauung von diesem Laute; mit dieser Anschauung associiert sich die Dinganschauung und die reflektierte Bewegung, so dass auf die innere Lautanschauung auch die Erzeugung derselben

im Organismus erfolgt. Neben diesen Grundelementen der äussern Sprachform fungiert die Apperception als Bildner der innern Sprachform und Träger des etymologischen Sprachschatzes. Betreff der Apperception nimmt der Verfasser teil an dem grofsen Verdienste Steinthals, in diesem Phänomen das eigentlich sprachbildende Vehikel erkannt zu haben. Die Apperception greift aus dem Anschauungsbilde ein charakteristisches Merkmal heraus und nach diesem wird es benannt; so stammt der Name Wolf aus dem Merkmale des Zerreifsens. Aus der einen Stammwurzel werden durch weitere Akte des Apperceptions-Prozesses alle Benennungen für verwandte Vorstellungen abgeleitet; wie z. B. aus den mannigfachen Beziehungen der Anschauung des Fliegens die Wörter: der Fliegende, Flügel, Flug und die Adjektive fliegend und geflügelt u. s. w., gebildet werden. Das Wort, die Benennung belegt demnach nur das Eine auffälligste Merkmal mit Namen, der Denkakt umfasst aber dabei das ganze Ding. Die Anschauung besteht aus einem Complex von Vorstellungen, oder eigentlich die Gesamtvorstellung mit ihren verschiedenen Merkmalen gibt die Anschauung. Aus dem Anschauungsbilde des Hundes, seiner grauen Farbe, seiner dahineilenden Bewegung, wird das Subjekt Hund, das Adjektiv grau, und das Verbum laufen gebildet.

Es ist höchst befremdend, dass der Verfasser aus der Stufenleiter der intelligiblen Chargen, welche am Werke der Fortbildung teil haben, den Gedanken eliminiert hat, oder vielmehr, er gebraucht den Begriff der Vorstellung, wo andere Psychologen den des Gedankens setzen würden. So spricht er von „abstracten Vorstellungen“ und von der Vorstellung: „Der Baum ist eine Pflanze“, und weiter von der Vorstellung: „Blau ist eine Farbe“. Diese Anwendung ist nun aber ganz im Widerspruche mit der psychischen Beschaffenheit der Vorstellung, die sinnlich und bildlich, individuell und konkret ist. Und was konkret ist, kann eben so wenig zugleich abstract sein, als das, was kalt ist, zugleich warm sein kann. Und Urteile wie die: „Der Baum ist eine Pflanze“ und „Blau ist eine Farbe“ sind inhaltliche Aussagen, logische Operationen; sie sind weder sinnlich und bildlich, noch individuell und konkret, demnach keine Vorstellungen. Eine Vorstellung ist es von einem bestimmt in der Seele vorschwebenden Baume oder einer bestimmten blauen Farbe zu sprechen; etwa dem Baum draufsen vor dem Hause, dem Blau der Blume in der Vase.

Der Neigung, sich in sorgfältiger Detaillmalerei zu ergehen, lässt der Verfasser im Aufsatz über den „Tact“ volles Genüge widerfahren. Aus dem weitverschlungenen Netz von Betrachtungen treten wiederholt markante Stellen hervor, die folgende interessante Essenz des Ganzen geben. Die Bedingungen des Tactes sind dreifach, erstens gehört dazu eine genaue Kenntnis der Verhältnisse und Umstände, in deren Mitte man handelnd steht; zweitens gehört dazu eine gewisse „Ästhetik des Lebens“, die gleich der Kunstästhetik sich aus den unbestimmten und denkenden Begriffen des Geschmacks herausgebildet hat; und die dritte Be-

dingung besteht in der Wahl und Anwendung der Mittel, um das durch jene beiden Elemente in der inneren Gesinnung Erkannte und Geforderte im Handeln und Benehmen äusserlich darzustellen. Diese drei Kategorien sind die Bedingungen zum Tacte. Man kommt vielleicht Lazarus' Gedanken nahe, wenn man sagt, dass sie sich beiläufig so verhalten, wie technische Schulung, ästhetisches Gefühl und Darstellungsgabe als Bedingungen für die Kunst. Aber wie dies zusammen noch nicht der schöpferische Weiheact ist, so ist jenes noch nicht der Tact. Mit der Erklärung des Tactes selbst zielt der Verfasser überraschend scharf. Die Definition ist überhaupt eine der brillantesten Seiten in Lazarus' Geist, weil er in dieselben die subtilsten Prämissen eingehen lässt. Diese Erklärung lautet dahin: dass der Tact die Fähigkeit sei, jeden Augenblick in einer Gesellschaft die auf den einzelnen Anwesenden sich beziehende Vorstellungsreihe präsent zu haben (was auf ein winziges Zeitteilchen eine Unsumme von Vorstellungen geben kann), und so flüchtig sie durch das Bewusstsein hindurchgleiten, doch sein Urteil über dieselben ergehen lassen und sein Handeln darnach richten zu können. Mit einem Worte: „wenn auch die kaum ins Bewusstsein gekommenen Vorstellungen ebenso auf das Urteil und den Entschluss des Menschen wirken, wie die klaren und bewussten Vorstellungen,“ dann hat er Tact. Gleichwohl so schön und richtig dies gesagt ist, so ist damit zuletzt doch noch nicht das Wesen der Sache ganz erschöpft; denn es schwebt darüber noch etwas Unbezeichenbares, ähnlich dem Impulse oder Instinkte, das die hindurcheilenden Vorstellungskeime nicht allein in richtiger, sondern auch in anmutender und wohlgefälliger Stellung bringt.

Der letzte Aufsatz ist der Untersuchung des Eindruckes gewidmet, den zusammenwirkende Künste auf die Seele machen. Zunächst kommt die Verbindung von Musik und Malerei. Beide Künste erzeugen verschiedene Vorstellungsreihen. Die Eindrücke beider Künste treten succesive ein. Nicht nur werden die musikalischen Gehörswahrnehmungen naturgemäss nacheinander percipiert, sondern auch das Bild wird nach und nach in seinen Einzelheiten erfasst. In jedem Momente dringen also Bruchteile der beiden Vorstellungsreihen in die Seele ein. Es entsteht nun die doppelte Aufgabe, die gleichzeitigen Eindrücke des Gesichtsinnes und Gehörsinnes zu trennen, und die Bruchteile jedes einzelnen Sinnes für sich zu addieren. Diese Aufgabe ist fast undurchführbar und würde jedenfalls keinen Genuss anbahnen. Es kommt bei der Verbindung der genannten Künste noch dazu, dass beide ganz verschiedenartig wirken. Musik ruft Stimmungen, Malerei Anschauungen hervor; will man sich dem Eindrucke der einen Kunst hingeben, so wird die Receptivität für die andere gehemmt.

Der Verfasser schlägt daher statt der Verbindung dieser Künste, welche eine beabsichtigte ästhetische Wirkung doch nicht rein und ungeteilt hervor zu bringen vermag, eine succesive Darstellung derselben vor, und zwar sollte zuerst eine entsprechende Musikproduction die

passende Stimmung für das Sujet eines Gemäldes vorbereiten. Diese Idee hat etwas ungemein Ansprechendes und Berückendes; es müsste ein seelisches Verschweben in die idealsten Stimmungssphären sein, während die ersterbenden Weihetöne noch in den Lüften hauchen, vor der enthüllten Welt des Bildes zu stehen.

Zu den schönen Bemerkungen, die wie jede Wahrheit so nahe zu liegen scheinen, obwohl doch niemand anderes darauf kam, gehört auch die, dass die oft hervorgehobene Verwandtschaft von Architektur und Musik nicht allein auf der bekannten Ursache beruhe, dass beide durch Verhältnisse wirken, sondern vielleicht noch mehr darauf, dass beide keine Beziehungen zu gleichen Anschauungen im Leben haben.

Der Verfasser urteilt entschieden abfällig über die Verbindung von Plastik und Malerei, und der hauptsächliche Grund, mit dem er sie bekämpft, ist der, dass die bemalte Statue die für das ästhetische Wohlgefallen so wichtige innere ergänzende Thätigkeit dadurch abschneidet, weil sie dem Scheine nach alle Merkmale des Lebens giebt; die bleichen marmornen Gestalten gewähren uns ästhetischen Reiz und Genuss, die bemalten wächsernen aber erinnern an Leichen und flöfsen Schauer und Schrecken ein. Die letztere Ansicht teilt wol Jeder, allein die Erklärung derselben aus der Abwesenheit der innern Thätigkeit des Beschauers ist doch nicht recht befriedigend. Die Abwesenheit der ergänzenden innern Thätigkeit kann wohl die Ab wesenheit des ästhetischen Genusses, aber nicht die An wesenheit von Schreck und Schauer erklären. Diese Eindrücke werden seltsamer Weise durch jede auffallende Menschenähnlichkeit hervorgebracht. Der menschenähnliche Affe verursacht ein Gefühl unheimlicher Neugier und selbst zwei auffallend ähnliche Menschen kann man nicht ohne eine stille Regung des Grauens betrachten.

Die am meisten harmonische Kunstverbindung ist die von Musik und Poesie. Schon das sinnliche Element des Rhythmus bahnt ein Zusammenwirken dieser Künste an, das noch dadurch fortgeführt wird, weil die Eindrücke beider im zeitlichen Nacheinander eintreten. Das Wort weckt innere Anschauungen, es führt sie nicht äusserlich vor, wie die bildende Kunst, aber es lässt sie in der Seele entstehen. Die musikalische Stimmung und die poetischen Anschauungen verschmelzen zur Einheit. Die Worte können statt der gesprochenen die musikalischen Töne annehmen. Von allen Gattungen der Poesie entspricht es dem Charakter der lyrischen am meisten sich mit der Musik zu verbinden, und dies aus dem Grunde, weil beide auf Erregung von Gefühlen und Stimmungen gerichtet sind.

Diesen zwei Bänden des „Lebens der Seele“ liefs Lazarus nach 25 Jahren (vor 3 Jahren) einen dritten nachfolgen; über diesen ein anderes Mal.

II.

Eine Präparation aus der mathematischen Geographie in der Volksschule.*)

Von **A. Pickel** in **Eisenach.**

Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite.

Die mathematische Geographie erfolgt am zweckmässigsten im Anschluss an die Entdeckungsreisen und bildet darum nach unserm Lehrplane einen Gegenstand des 7. Schuljahres. Über Umfang, Auswahl, Anordnung und Behandlung des mathematisch-geographischen Lehrstoffs haben wir uns in unserm „siebenten Schuljahre“ ausgesprochen, das nächstens die Presse verlassen wird. Die nachfolgende Präparation behandelt eine dort nur in Skizzenform gegebene methodische Einheit in etwas ausführlicherer, immer aber noch gedrungener Weise. Dass im wirklichen Unterrichte bei diesem Gegenstande zur Gewinnung der Resultate die dialogische Form des Unterrichts zur Anwendung kommen muss, ist selbstverständlich. Wenn wir uns hier auf Stufe 1 und 2 meist der zusammenhängenden Rede bedient haben, so ist das lediglich der Kürze halber geschehen, und es ist daher diese Form durchweg in die dialogische umzudenken. Die hier gewählte Darstellung ist als Schlussergebnis der einzelnen Stufen zu betrachten.

Ziel. Wie kann sich der Schiffer auf dem Meere zurecht finden? Wie kann er wissen, wo er sich befindet, und in welcher Richtung er weiter fahren muss, um an sein Reiseziel zu gelangen?

1. Stufe. Auf dem Lande giebts Strafsen, die uns an den rechten Ort führen; stehen an den Kreuzwegen Wegweiser, welche uns zurecht weisen; giebts Orte und in den Orten Leute, die wir fragen, und welche uns Auskunft geben können. Aber wer sagt uns auf dem Meere, wo wir nichts sehen als unter uns das Wasser und über uns den Himmel, den rechten Weg? Wenn der Schiffer von einem wütenden Sturme von seinem Wege abgeschleudert worden ist, wer giebt ihm Auskunft darüber, wo er sich befindet, und wohin er steuern muss, um nach dem Orte zu kommen, wohin er zu kommen wünscht?

Auf der Wasserfläche giebts kein Zeichen, keine Wegweisung.

*) Für die Sekunda eines Gymnasiums hat neuerdings Herr Prof. Dr. R. Menge eine Geschichts-Präparation nach den formalen Stufen (die Schlacht bei Thermopylä) veröffentlicht, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 38, 7. 8., welche für unsere Leser als eine der ersten Präparationen, die das Gymnasium ins Auge fassen, von besonderem Interesse sein dürfte. Die neue Zeitschrift von Frick-Richter (siehe Mitteilungen Nr. 7) wird ebenfalls Präparationen, nach den formalen Stufen gearbeitet, bringen.

Was thut der arme Seefahrer? Wir haben es öfters bei Kolumbus gesehen: er nimmt zu seinen Beobachtungsinstrumenten seine Zuflucht und beobachtet mittelst derselben den Himmel. Er befragt die Sterne. Und die geben ihm Auskunft. Wie ist das aber möglich? Wie können uns die Sterne am Himmel die Wege weisen auf der Erde? Und doch ist es so.*)

Wer erinnert sich noch genau des Versuchs, den wir unlängst anstellten, um aus dem Anblick der Saaldecke die Stelle der Saales zu bestimmen, an der wir uns befanden? Sch. Wir mussten uns zuerst die Decke genau ansehen, dann wurde ich mit verbundenen Augen in dem Saale hin und hergeführt, einigemale dabei auch umgedreht, so dass ich nicht mehr wusste, an welcher Stelle des Saales ich mich befand. Alsdann musste ich den Kopf rücklings überlegen, worauf mir die Binde abgenommen wurde. Obgleich ich nichts als die Decke sehen konnte, wusste ich doch gleich, dass ich mich bei dem Instrumente befand, weil ich gerade über mir die Stelle mit dem schwarzen Kreuzchen sah, die ich mir genau gemerkt hatte.**)

Du konntest also aus der Betrachtung der Decke wissen, in welchem Teile des Saales du dich befandest. Sollte wohl der Seefahrer nicht auf ähnliche Weise erfahren können, in welcher Gegend des Meeres er ist? Möglich mags sein. Wenn er an den Himmel sieht, wie ich damals an die Decke, so kann er vielleicht aus den Sternen erkennen, an welcher Stelle des Ozeans er sich befindet. So ist es in der That. Wie er das anstellt, wollen wir lernen.

2. Stufe. 1. Zwei Gestirne sind es besonders, auf die der Seefahrer hierbei sein Augenmerk richtet: der Polarstern, welcher an der scheinbaren täglichen Bewegung des Himmels keinen Teil nimmt, sondern ruhig an seinem Platze verharrt, und die Sonne.

Uns in Eisenach steht der Polarstern, wie wir durch unsere Messungen gefunden haben, 51 Grad über dem Nordpunkte des Horizonts; Eisenach hat eine Polhöhe von 51 Grad. Durch Reisende erfahren wir aber, und wir wissen das ebenfalls schon von früher, dass die Polhöhe zunimmt, wenn wir von uns aus nach Norden reisen, und dass sie abnimmt, wenn wir von hier nach Süden gehen. Könnten wir bis an den Nordpol gelangen, so würden wir dort den Polarstern in unserm Scheitelpunkte, also in einer Höhe von 90 Grad über dem Horizonte sehen. Reiseten wir hingegen von Eisenach aus immer weiter nach Süden, so würden wir endlich (in Afrika) an einen Ort kommen, an welchem uns der nördliche Polarstern im Nordpunkte des Horizonts und zugleich der südliche Polarstern (d. h. derjenige Stern der südlichen Himmelskugel, welcher dem Südpol des Himmels am nächsten steht) im Südpunkte des Horizonts stände; der Nordpolarstern wäre

*) Im deutschen Unterrichte wird im Anschluss an obiges gelesen: „Der Sterne Deutung“ von Rückert.

**) Vergl. Campe, Entdeckung von Amerika. 21. Aufl. S. 37 f.

90 Grad von unserm Scheitelpunkte entfernt, und eben so auch der Südpolarstern.

Gingen wir von unserem dortigen Standorte aus in gerader Richtung nach Westen ganz um die Erdkugel herum, so hätten wir auf dem ganzen Wege unausgesetzt den Nordpolarstern nach der einen, den Südpolarstern nach der anderen Seite hin im Horizonte, und unser Weg um die Erde wäre ein Umfangskreis der Erde und teilte ihre Oberfläche in eine südliche und eine nördliche Hälfte. Diese Kreislinie um die Erde in gleichem Abstande von den beiden Polen heifst man den Erdäquator.

Reist man vom Äquator schnurstracks nach Norden und zwar so weit, bis der Polarstern 1 Grad über dem Nordpunkte des Horizontes steht, so ist man auf der Erde einen Grad nach Norden vorwärts gekommen. Hat man nach weiteren Reisen in derselben Richtung den Polarstern 2, 3, 4, 12, 20, 51 Grad über dem Horizonte, so weifs man, dass man 2, 3, 4, 12, 20, 51 Grad nördlich vom Äquator entfernt ist. Durch Messung der Polhöhe kann ich also jederzeit bestimmen, wie viel Grad nördlich ich vom Äquator entfernt bin. Und da ich weifs, dass ein Erdgrad 15 Meilen beträgt, so kann ich immer auch meine Entfernung vom Äquator in geographischen Meilen ausrechnen. Auf ganz gleiche Weise lässt sich auch die Entfernung vom Äquator auf der südlichen Halbkugel bestimmen.

Denke ich mir nun nördlich und südlich vom Äquator und parallel zu demselben von Grad zu Grad Kreise um die Erde herum gelegt, so erhalte ich auf der nördlichen Halbkugel 90 solcher Gradkreise und ebenso viel auch auf der südlichen. Diese Kreise werden vom Äquator aus nach Norden und nach Süden immer kleiner, die beiden letzten sinken zu einem Punkte herab. Man nennt diese Kreise Parallelkreise oder Breitenkreise und zählt sie vom Äquator aus nach Norden und nach Süden.

Eisenach hat eine Polhöhe von 51 Grad. Was folgt daraus? Eisenach liegt 51 Grad oder 51 $\times$ 15 Meilen nördlich vom Äquator entfernt. Den Abstand eines Ortes vom Äquator nennt man seine geographische Breite, die eine nördliche und eine südliche sein kann. Sobald ich also nachts den Polarstern sehe und die Höhe desselben über dem Horizonte gemessen habe, weifs ich auch, wie viel Grad und wie viel Meilen ich vom Äquator entfernt bin, oder wie viel die geographische Breite des Orts beträgt.

2) Es sei in Eisenach Mittag, dann hat die Sonne allda an diesem Tage ihren höchsten Stand erreicht; sie steht senkrecht über der Mittagslinie des Ortes. Verlängern wir in Gedanken die Mittagslinie nach beiden Seiten hin bis an den Nord- und an den Südpol der Erde, so erhalten wir einen Halbkreis, welchen man den Meridian von Eisenach nennt. Immer, wenn bei der Bewegung der Erde um ihre Achse diese Linie senkrecht unter die Sonne gelangt, haben alle Orte auf derselben (so weit die Sonne sie beleuchten kann,) Mittag. Orte, welche östlicher

als Eisenach liegen, haben schon Mittag gehabt; Orte, welche westlicher liegen, bekommen erst später Mittag.

Denken wir uns nun unsern 51. Breitenkreis von Eisenach aus in seine 360 Grade geteilt und durch jeden Gradpunkt wieder vom Nordpol zum Südpol einen Halbkreis auf der Erde gezogen, so erhalten wir 360 solcher Halbkreise, die man sämtlich Meridiane oder auch Längengrade nennt. Innerhalb 24 Stunden gehen sämtliche 360 Halbkreise einmal unter der Sonne weg, und jedesmal, wenn einer derselben gerade senkrecht unter die Sonne gelangt ist, haben alle Orte auf ihm ihren Mittag.

Kommen aber auf 24 Stunden 360 Grad, so bewegen sich in 1 Stunde $\frac{360}{24} = 15$ Grad, in 4 Minuten 1 Grad unter der Sonne weg. Was ergiebt sich daraus? Orte, die einen Zeitunterschied von 4 Minuten haben, liegen einen (Längen-) Grad auseinander; Orte, bei denen der Zeitunterschied 1 Stunde beträgt, haben einen Längenabstand von einander von 15 Grad. Oder umgekehrt: bei einem Längenunterschied von 1 Grad beträgt der Zeitunterschied 4 Minuten, bei einem Längenunterschied von 15 Grad 1 Stunde. Habe ich also meine genau gehende Uhr in Eisenach zu Mittag auf 12 gestellt und reise mit derselben nach Westen bis an einen Ort (etwa Havre in Frankreich), an welchem zur Mittagszeit meine Uhr 1 Uhr nachmittags zeigt, so weifs ich, dieser Ort liegt 15 Grad westlich von Eisenach. Und zeigt an einem andern Orte zu Mittag meine Uhr mit Eisenacher Zeit 6 Uhr abends, so hat Eisenach schon vor 6 Stunden Mittag gehabt; der Ort liegt $6 \times 15 = 90$ Grad westlich von Eisenach: er hat, von Eisenach aus gerechnet, 90 Grad westliche Länge.

Damit aber nicht Jeder von einem andern Meridian aus seine Länge zählt, ist man in Deutschland überein gekommen, den Meridian, welcher östlich an der Insel Ferro (eine der kanarischen Inseln) vorbeigeht, als den ersten Meridian anzunehmen und nach einer Uhr mit Ferrozeit die geographische Länge eines Ortes zu bestimmen. Man ist ferner überein gekommen, von dem Meridian von Ferro aus 180 Längengrade nach Osten (östliche Länge) und 180 Grad nach Westen (westliche Länge) zu zählen.

3. Nun hat es für den Seefahrer keine Schwierigkeit mehr, den Ort zu bestimmen, an dem er sich befindet. Er misst die Höhe des Polarsterns über dem Horizont und erkennt daraus, wie viel Grad nördlich (oder südlich) der Ort vom Äquator abliegt; er sieht zweitens zur Mittagszeit auf seine Uhr und kann daraus entnehmen, wie viel Grad westlich oder östlich er von Ferro (Hamburg, Eisenach) entfernt ist. Hätte er eine Polhöhe von 24 Grad nördlich gefunden, und zeigte mittags seine Uhr mit Ferrozeit 4 Uhr nachmittags, so könnte er behaupten, ich befinde mich auf dem 24. Grad nördlicher Breite und auf dem 60. Grad westlicher Länge, und damit wäre sein Ort genau bestimmt. Weifs er nun im voraus, der Ort, den er erreichen will, liegt unter dem 28. Grad

nördlicher Breite und unter dem 62. Grad westlicher Länge, so kann er zugleich auch die Richtung bestimmen, nach welcher er sein Schiff leiten muss, um an jenen Ort zu gelangen.

3. Stufe. a) Wiederholt, was wir unter Erdäquator, Längen- und Breitengraden verstehen!

b) Vergleicht die Breitengrade unter einander nach ihrer Richtung und Gröfse! — die Breitengrade mit den Längengraden nach Lage, Gestalt, Zahl und Gröfse!

c) Welches Beobachtungswerkzeug braucht man zur Bestimmung der geographischen Breite? welches zur Bestimmung der geographischen Länge eines Ortes?

d) Was will der Ausdruck besagen: Eine Uhr ist gestellt nach Ferrozeit?

e) Nachweis, 1. dass die Polhöhe gleich der geographischen Breite ist, 2. wie man aus dem Zeitunterschied zweier Orte den Gradunterschied ihrer Länge bestimmen kann.

f) Zusammenfassende Angabe, wie ein Ort auf der Erde nach seiner geographischen Länge und Breite (oder kurz nach seiner geographischen Lage) bestimmt werden kann.

4. Stufe. 1. Die Lage eines Ortes auf der Erde ist durch seine geographische Länge und Breite bestimmt.

2. Die geographische Länge eines Orts wird mit Hülfe einer genau gehenden Uhr ermittelt, die nach der Mittagszeit des ersten Meridians (von Ferro) gestellt ist.

3. Die geographische Breite eines Orts wird durch Messung seiner Polhöhe mittelst eines Winkelinstruments bestimmt.

5. Stufe. a) Hier in Eisenach steht uns der Polarstern 51 Grad über dem Nordpunkte des Horizonts, und eine nach Ferrozeit gestellte Uhr zeigt bei uns zu Mittag auf 10 Uhr 8 Minuten vormittags. Bestimmung der geographischen Lage von Eisenach.

b) Wenn Berlin Mittag hat (12 Uhr), haben wir in Eisennach erst 12 Minuten vor 12 Uhr. Was hat Berlin für eine geographische Breite?

c) Eine im Hafen von Palos zur Mittagszeit auf 12 gestellte Uhr zeigt mittags in Guanahani 4 Uhr 16 Minuten nachmittags. Wie viel Längengrade hat demnach Kolumbus von der Westküste Spaniens bis Guanahani zu durchsegeln gehabt?

d) Was hat Guanahani für eine geographische Länge und Breite, wenn dort zu Mittag die Ferrouhr 3 Uhr 40 Minuten nachmittags zeigt und der nördliche Polarstern 24 Grad über dem Horizonte steht?

e) An der Ostspitze von Kuba misst man eine nördliche Polhöhe von 20 Grad, und die Ferrouhr zeigt dort zu Mittag $3^3/_4$ Uhr nachmittags. Bestimmung der geographischen Lage dieses Punktes.

f) Ein Seefahrer ist auf seinem Wege nach Amerika durch einen Sturm verschlagen worden. Als das Meer wieder ruhig geworden ist,

misst er an dem Orte, wo er sich befindet, eine nördliche Polhöhe von 32 Grad, und seine Ferrouhr zeigt zu Mittag 3 Uhr 10 Minuten nachmittags. Wo befand er sich?

g) Eisenach hat eine östliche (Ferro-) Länge von 28 Grad. Wie kann man hiernach in Eisenach eine Uhr nach Ferrozeit stellen?

h) New-York liegt unter dem 56. Grad westlicher Länge (von Ferro). Wie viel Uhr ists in New-York, wenn wir in Eisenach Mittag haben?

B. Mitteilungen.

I. Erklärung contra Dittes.*)

In No. 26 der Schlesischen Schulzeitung erlässt der Lehrerverein zu Glogau durch seinen Vorsitzenden, Herrn Prüfer, eine scharfe Erklärung gegen den berüchtigten Artikel von Dittes, in welchem derselbe in so gehässiger**) und, weil Leidenschaft Blick und Urteil trübt, in so ungerechter Weise gegen Herbart zu Felde gezogen, dass er alle Freunde Herbarts und der im Geiste des Meisters angestrebten Reform der Jugenderziehung zu energischem Widerspruch herausfordert und ihnen die Klarstellung der Sachlage streng zur Pflicht macht.

Die „Erklärung" giebt nun, um den Kollegen, welche in dem Streite Dittes contra Herbart-Ziller ein ungetrübtes, objektives Urteil gewinnen wollen, eine Uebersicht über die Anti-Dittes Litteratur, fügt daran die neueren Erscheinungen auf dem Gebiet der Herbartischen Philosophie und Pädagogik***), deren gründliches Studium dahin führt, die ganze Hohlheit und Dreistigkeit der Dittes'schen Angriffe in vollem Lichte erscheinen zu lassen — und schliesst dann mit folgenden Worten:

„Trotz aller Anfeindungen wird der um Herbart-Ziller-Stoy gesammelte Kreis unbeirrt in demselben Geiste, der aus den 16 inhaltschweren Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zur deutschen Lehrerschaft redet, weiter vorwärts streben, und er hofft mit Professor Vogt, dass die Lehrer es nicht lange mehr dulden werden, dass die Pädagogik, welche als Wissenschaft wahrlich einen höheren Rang einnimmt, als den, eine blosse Parteisache zu sein, zum Spielball des Radikalismus herabgewürdigt werde."

---

*) Siehe das 2. Heft der pädag. Studien 1884; Erziehungsschule von Barth IV, No. 6; Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XV. Jahrgang, von Prof. Dr. Th. Vogt.

**) Es klingt wirklich wie der reine Hohn, wenn in No. 1, 1884 der allg. deutschen Lehrerzeitung ein Lobredner von Dittes als eine der ernstesten und schönsten Mannespflichten an ihm rühmt: gerecht auch gegen den Andersdenkenden!

***) 1. Lazarus, Das Leben der Seele. 3. Aufl. (Siehe vorst. Abhandlung.)
2. Dr. Susanna Rubinstein, Psycholog.-aesthet. Essays. 2. Folge.
3. Dörpfeld, Beiträge zur pädagogischen Psychologie in monographischer Form. 1. Heft: Denken und Gedächtnis. 2. Aufl.
4. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Herausgegeben von Prof. Dr. Vogt.
5. Ziller, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl., herausgegeben von Dr. K. Just. (Siehe nachsteh. Rezension.)
6. Ziller, Blätter zur Erinnerung von Dr. K. Lange. (Siehe nachst. Rezension.)
7. Ackermann, Pädagogische Fragen.
8. Th. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. (Siehe nachst. Rezension.)

Wir hoffen es auch. Freilich ist die Aussicht dazu ziemlich gering, da die Mehrzahl der pädagogischen Blätter, selbst derjenigen, welche den Dittes'schen Angriffsartikel schleunigst abdruckten, sich offenbar fürchtet, auch nur einen Hinweis auf die Gegenartikel zu bringen. Ihr Gewissen scheint durchaus nicht beunruhigt darüber, dass sie ihren Lesern die Gelegenheit nehmen, ein objektives Urteil über den Streit zu gewinnen, ja dass sie sich zur Verbreitung eines notorisch oberflächlichen, von jeder tieferen Sachkenntnis weit abliegenden Artikels hergegeben haben. Alles, was den Parteiring irgendwie lockern könnte, wird eben grundsätzlich ignoriert, selbst auf die Gefahr hin, der Wahrheit damit den Weg zu verlegen.

2. Der Führer im Streit.

Vom Herausgeber.

Unter dieser Überschrift bringt die allgemeine deutsche Lehrerzeitung in ihrer ersten Nummer des Jahrganges 1884 einen Artikel, dem wir folgende Stellen entnehmen: „Diese feste Zuversicht auf die oft vielleicht verdunkelte, niemals aber ganz verwischte Herrlichkeit der Menschheitseele lebt heute noch in ihm und giebt ihm Kraft, den höchsten Zielen des Erziehers in unentwegter Treue zuzustreben."

„Unsträflich in Sinn und Leben, voll Reinheit des Wollens und Adel der Gesinnung, hat er seine opferfreudige Liebe zum Volke und für die hohe Sache der Menschenbildung nicht allein im Dulden, sondern auch im Handeln unter den schwierigsten Verhältnissen glänzend bewährt. Den erhabensten Zielen zusteuernd, spornte ihn die reinste Begeisterung zu gewaltigen Anstrengungen im Dienste der Sache; aber im rechten Augenblick hat er immer den Zügel zur Hand, um das Flügelross der Phantasie zu bändigen und über dem Ideal die Wirklichkeit nicht zu vergessen. Sein Denken gleicht einer ruhigen, mildwärmenden, reinen Flamme; sein Fühlen verrät eine grossartige, ureigene Gesinnung und selbstlose Hingabe an das Schöne und Gute; sein Wollen und Handeln ruht auf dem unerschütterlichen Grunde sittlicher Ueberzeugung, richtiger Wertschätzung. Hinter ihm in wesenlosem Scheine liegt, was so viele bändigt — das Gemeine."

Wer ist dieser pädagogische Heros — wird man staunend fragen.

Kein Geringerer, als Herr Dr. Friedrich Dittes in Wien.

Man höre weiter. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten. Dieses stolze, siegesfrohe Wort hebt seinen Geist über das hemmende Getriebe des Parteiwesens hinaus." Aber am Anfang seines Artikels schreibt der Lobredner selber, Herr Dittes sei der „angesehenste und in gewissen Kreisen gefürchtetste Führer der pädagogischen Fortschrittspartei."*) Wie reimt sich dies zusammen?

Weiter: „Dittes floh den Kampf niemals, weil er weiss, dass die Kraft darin gestählt wird, aber ebensowenig hat er jemals Streit aus unerlaubter Freude daran gesucht." Wer in aller Welt, so fragen wir, hat ihn zu dem Schmähartikel gegen Herbart und seine Schule veranlasst?

Endlich: „Dittes strebt den höchsten Zielen zu, verliert keinen Augenblick die grossen Verhältnisse aus den Augen und überschaut daher das ganze Gebiet der Pädagogik mit klarem Blicke, sieht alles im rechten Lichte, schätzt alles nach seinem wahren Werte!" Würde der Lobredner jetzt noch so schreiben, nachdem er Herrn Dittes' Urteil über die Fröhlichsche Schrift gelesen, mit dem

*) Die unglückselige Verquickung von Politik und Pädagogik verwirrt noch immer eine grofse Menge unreifer Köpfe unter den Lehrern. Ist denn Dörpfelds Leidensgeschichte ganz umsonst geschrieben? Können sich die Lehrer wirklich nicht vom Parteiring losmachen, um selbständig ihre pädagogischen Interessen zu vertreten? Müssen sie denn blindlings den „Führern im Streite" folgen?

sich Herr Dittes in den Augen aller Urteilsfähigen so grenzenlos blamiert hat? Wir wollen es zu seiner Ehre annehmen; möchten ihm aber auch bei einer etwaigen Korrektur seines Aufsatzes dringend anempfehlen, einmal dem ernstlich nachzudenken, was Herr Dittes beispielsweise zur Förderung der Methodik in unseren Schulen geleistet hat; worin das Aufsehenerregende in dem Vortrage des Herrn Dittes auf der Bremer Lehrerversammlung denn eigentlich bestanden u. s. w.

Freilich muss der Lobredner die Parteibrille bei Seite legen, von welcher er ja selbst überzeugt ist, dass sie „das Geistesauge am klaren Sehen hindere.“ Er wird mir einwenden, dass er gar keine Brille von solcher Nummer trage. Wird ihm dies Jemand glauben? Niemand, der sich die Mühe genommen, durch den Phrasenschwulst, von dem ich oben nur ein kleines Pröbchen gegeben, sich hindurch zu winden.

3. Offener Brief an Herrn Direktor Dr. Fr. Dittes in Wien.*)

Unter diesem Titel haben die Schulinspektoren Kahnmeyer und Schulze in Braunschweig eine Abwehr gegen die im Pädagogium veröffentlichte Rezension ihres „anschaulich-ausführlichen Realienbuches“ veröffentlicht. Die Verfasser legen zunächst die Gründe dar, weshalb sie zu dieser Form der Entgegnung sich entschliefsen mussten, nachdem Herr Dittes nicht nur nicht den Abdruck, sondern auch die Herausgabe ihres Manuscriptes verweigert habe. Am Schluss des Vorwortes appellieren sie an den deutschen Lehrerstand; dieser möge entscheiden, ob das Vorgehen des Herrn Dittes gegen sie gerecht und human gewesen oder nicht.

Darauf folgt von Seite 7—31 die Zurückweisung der dem „Realienbuch“ im Pädagogium gemachten Vorwürfe. Am Schlusse heisst es: „Es wird jeder unbefangene Leser zugeben, dass die hier in Rede stehende Rezension als ein Unikum in der pädagogischen Presse dasteht. Irren — das geben wir zu — kann auch wohl einmal ein Rezensent. Aber es darf an Stelle des entschuldbaren Irrtums nicht bodenlose Unwissenheit und Leichtfertigkeit treten, die obendrein sogar unmoralische Mittel nicht verschmäht, um ein Buch in ein möglichst schlechtes Licht zu stellen. Wir sind gespannt, ob Herr Dr. Dittes sich veranlasst sehen wird, die Verfasser jener Rezension, seine „bewährten Fachleute“ trotz der ihnen nachgewiesenen Unwahrheiten und Entstellungen, trotz ihrer offen zutage getretenen fachmännischen und pädagogischen Unkenntnis, öffentlich in Schutz zu nehmen, bevor sie nicht unsere Entgegnung in allen Stücken vollständig widerlegt haben.“ —

4. Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Annaberg.

Von Dr. Göpfert in Eisenach.

Wenn ich es unternehme, einen Bericht über eine von den üblichen Lehrerversammlungen so grundverschiedene Erscheinung, wie die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, zu liefern, so bin ich mir wohl bewusst, dass derselbe keineswegs Anspruch darauf erheben kann, eine völlig objektive Darstellung zu geben, denn das ist nur von den die stenographischen Aufzeichnungen enthaltenden Erläuterungen zu erwarten, sondern die folgenden Zeilen

*) Braunschweig 1884, Hellmuth Wollermann.

können nur den subjektiven Eindruck, welchen die Generalversammlung auf mich gemacht hat, schildern. Da ich nur das niederschreiben kann, was in meiner Erinnerung haften geblieben ist, so wird gewiss manches Wertvolle fehlen, anderes Nebensächlichere in den Vordergrund treten.

Pünktlich mit dem in der freundlichen Einladungsschrift der Annaberger angegebenen Zuge trafen aus nah und fern nach einer schönen Fahrt durch das prächtige Zschopauthal am zweiten Pfingstfeiertage eine Anzahl Vereinsmitglieder auf dem Bahnhofe von Annaberg ein. Dieselben wurden von den dortigen Freunden mit der grössten Liebenswürdigkeit — eine Eigenschaft, die überhaupt während der drei Tage von den Annabergern (das „feindliche“ Buchholz mit inbegriffen) in reichem Masse geübt wurde — hinauf in die eigenartig schöne Stadt geleitet. Hier wurden die aus andern Richtungen zugereisten Freunde, vor allem Herr Professor Vogt, begrüsst. Im ganzen war die Beteiligung der auswärtigen Mitglieder eine sehr mässige, was seinen Grund in der Lage Annabergs und in der Schwierigkeit und Umständlichkeit, es zu erreichen, hatte; von Wien aus käme man, so wurde erzählt, in derselben Zeit nach Paris! Aber um so erfreulicher war die grofse Teilnahme der Lehrerschaft aus Annaberg und Umgegend: ein Zeugnis für den Grad, in welchem die Bestrebungen des Vereins in dortiger Gegend Boden gefasst haben.

Die Vorversammlung vereinigte die Teilnehmer abends in einem Saale des Gasthauses „Museum“. Nachdem Herr Direktor Dr. Hartmann mit herzlichen Worten die Gäste bewillkommnet hatte, erstattete Herr Professor Vogt einen Überblick über das verflossene Vereinsjahr. Vor allen Dingen trat die erfreuliche Zunahme des Vereins an Mitgliederzahl hervor; diese Zunahme ist bis in die neueste Zeit in stetiger Fortentwicklung begriffen, so dass der Verein augenblicklich über 700 Mitglieder zählt. Neben dieser günstigen Thatsache, der andere hinzugefügt werden konnten, z. B. der Einfluss, welchen unsern Bestrebungen mehr und mehr auf das Gymnasialwesen zu gewinnen scheinen, glaubte der Vorsitzende des Vereins auch an dieser Stelle die mehrfachen Angriffe, welche das letzte Jahr gezeitigt hatte, erwähnen und kräftig zurückweisen zu müssen.

Darauf erfolgte die Festsetzung der Tagesordnung. Es wurde als solche die Reihenfolge des Inhaltsverzeichnisses im Jahrbuche bezeichnet.

Wie üblich wurden nunmehr Berichte über die Thätigkeiten der verschiedenen Lokalvereine ausgetauscht, welche auf eine Zunahme auch der inneren Lebenskraft schliefsen liefsen.

Darauf fanden die geschäftlichen Verhandlungen statt, welche allerdings streng genommen nicht in die Vorversammlung gehören.

Zunächst handelte es sich um die Wahl eines neuen Vice-Vorsitzenden, da Herr Prorektor Altenburg sein Amt niedergelegt hatte. Die Wahl wird dem Vorstande überlassen. Auch Herr Dr. Seiffert, der bisherige Kassierer, hatte schon seit einiger Zeit sein Amt niedergelegt. Da Herr Fleischhacker die Geschäfte einstweilen weitergeführt hatte, so gab auch er den Kassenbericht. Leider erklärte, um die Fahnenflucht vollständig zu machen, auch Herr Fleischhacker selbst, dass ihn zwingende Umstände hinderten, sein Amt als erster Schriftführer weiter zu verwalten. Nachdem auf Veranlassung des Vorsitzenden demselben für die grossen Verdienste, die er sich um den Verein erworben hat, der Dank der Versammlung dargebracht worden war, wurde der Vorstand ermächtigt, die erledigten Ämter anderweitig zu besetzen. Es ist seitdem Herr Inspektor S. Hoffmann zum ersten, Herr Lehrer Hupfer zum zweiten Schriftführer und Herr Lehrer Teupser zum Kassierer bestellt worden. Die genannten Herren wohnen in Leipzig.

Endlich schlägt Herr Fleischhacker noch folgende Statutenänderungen vor: 1., der Revers bei der Aufnahme soll künftig in Wegfall kommen; 2., der Mitgliederbeitrag soll von 3.50 Mk. auf 4 Mk. erhöht werden, damit einerseits den Mitarbeitern am Jahrbuch ein besseres Honorar, andererseits dem Kassierer eine, immer noch unbedeutende, Entschädigung gezahlt werden könne; 3., soll ein Eintrittsgeld von 1 Mk. erhoben werden. Trotz der Opposition (gegen Punkt 1 u. 3) werden die drei Vorschläge angenommen.

Als Ort für die nächste Versammlung wurde Halle, Frankfurt u. a. in Vorschlag gebracht, eine Bestimmung aber noch nicht getroffen.

Am Dienstag Morgen 8 Uhr begannen die wissenschaftlichen Verhandlungen mit der Besprechung von

Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule.

Die Debatte drehte sich im wesentlichen darum, dass Zillig die Nibelungen direkt an Robinson angeschlossen wissen will, während Ziller die Thüringischen Sagen vor den Nibelungen als selbständigen Konzentrationsstoff aufgestellt hat. Freilich streift Zillig nur ganz nebenbei, für den Uneingeweihten nicht erkennbar, diese Frage. Es wurden die Gründe zusammengestellt, welche Ziller zu jener Bestimmung veranlasst haben; es wurde allerdings auch hervorgehoben, wie er früher (noch in der Grundlegung) den Thüringer Sagen nur landschaftliche Bedeutung beigelegt habe. Jedenfalls standen die Nachträge, welche Zillers neusten Standpunkt enthalten, Zillig nicht zu Gebote. (S. 3. Schuljahr, 2. Aufl. Seite 53.)

Aus der Arbeit selbst wurde der Satz angefochten: „Endlich sondern sich die Ideen in quantitative und qualitative, je nachdem sie sich auf die äussere oder innere Beschaffenheit unseres Wollens beziehen“ (S. 32); denn einmal gebe es nur eine quantitative Idee, dann könne auch bei ihr nicht von einer äusseren Beschaffenheit des Wollens gesprochen werden, da es sich auch hier um einen ganz inneren Zustand handele.

Professor Vogt stellte dann im Anschluss an die Ausführungen auf S. 32 übersichtlich die Schranken zusammen, welche die Einsicht in die Ideen hinderten. Es sind dies: die Turbulenz von Einfällen; die unberechtigte Individualität; die blinde Nachbeterei und die Zähigkeit herkömmlicher Meinungen.

Nachdem ferner die Angriffe gegen Staude als zu seinem jetzigen Standpunkte nicht mehr passend (vgl. dessen Erklärung im letzten Hefte der Studien) bezeichnet worden waren, wurde noch ausgesprochen, dass die Gudrun, gerade weil die hervorragendste Erscheinung in ihr „eine Frau“ (vgl. S. 48) sei, für Mädchenschulen passend erscheine.

Es folgt die Besprechung von:

Göpfert. Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts.

Die Frage, ob nur von einem Gedichte ein geschichtlicher Stoff seinen Ausgangspunkt nehmen dürfe, wurde nicht zum Austrag gebracht, da der Verfasser nicht für thunlich hielt, ohne weiteres eine von Ziller ausgesprochene Meinung fallen zu lassen. Jedenfalls müsste aber vor weiteren Debatten erst einmal eine Reihe von Gedichten aufgestellt werden, ein Wunsch, der von verschiedenen Seiten geäussert wurde.

Ein zweiter Punkt der Debatte war die Auffassung des Begriffes „darstellender Unterricht“. Die früheren Seminarmitglieder kennen diese Form des Unterrichtens nicht, da dieselbe erst in späteren Zeiten angewendet wurde; es herrscht darum immer noch eine gewisse Unklarheit über diese Unterrichtsform. Es wurde behauptet, man dürfe nur dann von darstellendem Unterricht sprechen, wenn gar keine Grundlage vorhanden wäre und der Stoff rein erworben würde. Aber wenn der darstellende Unterricht derjenige ist, welcher das Ferne aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammensetzt (Allgemeine Pädagogik, S. 203), so kann man gewiss ein besprochenes Gedicht als dem Erfahrungskreis der Schüler angehörig betrachten und mit Hülfe des gewonnenen Inhalts weitere geschichtliche Verhältnisse „darstellen“, so dass sogar innerhalb einer streng durchgeführten methodischen Einheit „darstellende“ Partien auftreten können. Andererseits können Stoffe, welche aus irgend welchen Gründen nicht so eingehend und ausführlich zur Darbietung kommen, z. B. der Sündenfall, rein darstellend behandelt werden, sodass sogar die formalen Stufen in Wegfall kommen

(Allgemeine Pädagogik, S. 295). Vor allen Dingen ist der Verfasser auch der Meinung, dass mit Hülfe des darstellenden Unterrichts nicht nur die äusseren geschichtlichen Vorgänge gewonnen werden könnten, sondern auch die inneren Verhältnisse, welche ja erst die Geschichte im eigentlichen Sinne des Wortes ausmachen.

Es wurde ferner geäussert, die vorgeschlagene Methode des Geschichtsunterrichts mache den Eindruck, als ob es nur darauf abgesehen sei, die Ereignisse recht durcheinanderzuwerfen, um dann die chronologische Reihe wieder herstellen zu können. Dem wurde entgegengehalten, dass ohne Not die chronologische Folge nicht aufgegeben werden dürfte, nur würde wohl in den meisten Fällen einmal die Herstellung des inneren Zusammenhangs und dann die Voranstellung des dem Zögling psychologisch Näheren dieses Aufgeben der Chronologie erfordern.

Auf S. 256 ist Zeile 11 v. o. „Synthese“ zu ergänzen.

Göpfert, der geographische Stoff der beiden ersten Schuljahre.

Es wurde getadelt, dass in der Überschrift die Worte fehlten „mit besonderer Berücksichtigung Eisenachs“. Dies wäre aber nicht nur als selbstverständlich überflüssig, sondern sogar unpassend, da es nicht auf die Geographie Eisenachs in dem Aufsatze ankommt, sondern ganz allgemein auf Gewinnung des fachwissenschaftlichen geographischen Materials für die beiden ersten Schuljahre. Ob dasselbe mit Hülfe der Eisenacher oder irgend einer anderen Gegend gewonnen wird, ist selbstverständlich an und für sich ganz einerlei. Andere Gegenden erfordern natürlich andere Maſsnahmen.

Richtig wurde hervorgehoben, dass der Begriff „Insel“ erst auftreten dürfe bei Robinsons Insel. Von dieser aus sei dieser Begriff auf England zu übertragen.

Am heftigsten aber wurde gestritten darüber, ob die Geographie in der vorliegenden Weise an Märchen und Robinson anzuschlieſsen sei. Man müsse ausschlieſslich Heimatskunde in den ersten Schuljahren treiben, denn die Heimat liege am nächsten. Abgesehen davon jedoch, dass diese räumliche Nähe durchaus noch nicht an und für sich mit der psychologischen Nähe zu identifizieren ist — denn der Obstgarten liegt dem Kinde wohl psychologisch sehr nahe, aber wohl kaum irgend ein Berg oder ein Thal der Umgegend, zu dem es nicht etwa ein besonderer Grund hinzieht, — würde mit Aufgabe des betreffenden Anschlusses die ganze Konzentrationsidee durchlöchert.

Nach einer Pause, die bis mittags 12 Uhr währte, wurde in Angriff genommen:

Werneburg, Einige Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht.

Hinsichtlich der Konradschen Auffassung zeigten sich verschiedene Missverständnisse, die zum Teil wohl berichtigt wurden; aber es blieben doch noch soviel Unklarheiten übrig, dass eine ausführliche Vorlage Konrads, besonders auch durchgeführte Beispiele, als sehr wünschenswert bezeichnet wurde.

Die Debatte zerfiel in zwei Teile. Erstens wurde verhandelt über den Zweck des naturkundlichen Unterrichts. Als oberster Zweck könne gar kein anderer hingestellt werden, als der eine ethische, welchem alle Disciplinen unterzuordnen seien; ein „Selbstzweck“ der Naturkunde passe nicht in den Rahmen der Erziehungsschule. Demgemäſs wurden auch Scheller und Junge als Vertreter des fachwissenschaftlichen Standpunktes bezeichnet. Auch werde der Anschluss des naturkundlichen Unterrichts an die Gesinnungsfächer in den Schuljahren viel zu wenig betont.

Der zweite Teil der Debatte bezog sich auf die Frage: Einzel- oder Gruppenbetrachtung. Es wurde ausgesprochen, dass die Gruppenbetrachtung vorausgehen müsse, die Einzelbetrachtung nachzufolgen habe.

Israel, Über die Korrektur der deutschen Aufsätze.

Auch über dieses Thema entwickelte sich eine lebhafte Debatte. Es wurde hervorgehoben, dass das Thema des Aufsatzes stets vorher eingehend zu besprechen sei, so dass auf den unteren Stufen sogar eine wörtliche Übereinstimmung der Aufsätze stattfände. Ferner wurde die Notwendigkeit einer einheitlichen Bezeichnung der Fehler betont.

Zum Schlusse der Nachmittags-Verhandlungen wird noch ein Referat Herrn Dr. Staudes in Eisenach über Thrändorfs „Propheten“ verlesen.

Nach einer kurzen Pause fand das übliche Mahl statt, wobei neben den trefflichen Toasten die ausgezeichnete Küche des „Museums“ zur Hebung der Stimmung beitrug.

Nach aufgehobener Tafel wurde ein Spaziergang unternommen, welcher prächtige Blicke auf die Häupter des Erzgebirges und hinab in das Sehmathal, aus dem der Schreckenberg, Annaberg gegenüber, aufsteigt, gewährt, und schliefslich in Buchholz, in welchem kein Haus eine horizontale Grundfläche hat, endigte. Der Rest des Abends wurde wieder im Museum verbracht.

Am Mittwoch Morgen fand zunächst unter der gütigen Führung des Herrn Superintendenten selbst eine eingehende Besichtigung der grofsartig restaurierten Kirche mit ihrer herrlichen Orgel statt, sodann wurden die wissenschaftlichen Verhandlungen wiederaufgenommen mit

Thrändorf, Die Propheten.

Auch hier zerfiel die Debatte in zwei Teile. Zuerst handelte es sich darum, ob überhaupt die Propheten in den Lehrplan aufzunehmen seien, sodann wurde über die von Thrändorf dargebotene Form debattiert.

Es wurde der Satz (S. 52) angegriffen: „Aus dieser Erkenntnis (dass die Prophetenzeit die klassische Periode der altjüdischen Geschichte sei) ergiebt sich aber für die Erziehungsschule die dringende Nötigung, die Propheten mit in den Kreis ihrer Lehrstoffe aufzunehmen.“ Das würde nur zutreffen, wenn wir jüdische Geschichte als solche in das Programm der Erziehungsschule aufnehmen wollten oder müssten. Da aber nicht die jüdische Geschichte als solche die Auswahl bestimmt, sondern allein die Zwecke und Bedürfnisse der Erziehungsschule hierbei mafsgebend sind, so ist eine dringende Nötigung nicht anzuerkennen. Wir nehmen auch die Patriarchen nicht deshalb, weil sie eine klassische Periode der jüdischen Geschichte darstellen, sondern deshalb, weil an ihrer Stelle im Lehrplansystem kein besserer Stoff als Vertreter der betreffenden Kulturstufe zu finden ist. Bedeuten nun die Propheten eine solche Kulturstufe innerhalb des Lehrplansystems?

Professor Vogt fasste sämtliche Kulturstufen, welche in der Erziehungsschule zu durchlaufen seien, in drei Stufen zusammen und wies innerhalb derselben vor dem Leben Jesu den Propheten ihre Stellung an. — Nur wurde die Meinung zurückgewiesen, als ob Propheten und Jesus ein und dieselbe Kulturstufe darstellten.

Jedenfalls, und das ist auch Thrändorfs Meinung, passt in die Volksschule nicht die in den Präparationen vorliegende ausführliche Behandlung, denn die Prophetenzeit kann für das Lehrplansystem keine selbständige Kulturstufe bilden. Von mehreren Seiten werden jedoch Gründe beigebracht, dass die Propheten auch in der Volksschule auftreten müssen, dass aber nur die geschichtlichen Partien aus denselben im Zusammenhang zur Behandlung kommen können, etwa gegen Ende der Königszeit.

Thrändorfs Zweck bei Abfassung seiner Arbeit war in erster Linie der Kampf gegen die auf den Seminaren auch für die Behandlung der Propheten noch einheimische „Leitfadenmethode“, so dass die Debatte vielfach über die Vorlage hinaus zu gehen schien.

Da die Präparationen für das Seminar berechnet sind, so kamen auch viele Bedenken gegen die Form derselben in Wegfall.

Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht.

Vor allem wurde die ausgezeichnete psychologische Durchdringung des Philoktet

hervorgehoben, durch welche sich Friedrich ein entschiedenes Verdienst erworben habe, und durch welche der Nachweis erbracht sei, dass die Lektüre des Philoktet in die Erziehungsschule gehöre.

Es wurde ferner geltend gemacht, dass diese Tragödie viel geeigneter zur Lektüre erscheine auch aus dem Grunde, weil sie auf einer sittlichen Höhe stehe, die unserer Anschauung mehr entspreche, als der Standpunkt anderer, auch der andern Sophokleischen Tragödien. Hiergegen wurde aber das Bedenken geäufsert, dass gerade jene Tragödien, welche die Kluft zwischen unserer christlichen Anschauung und der heidnisch-griechischen zum Bewusstsein brächten, in der Erziehungsschule nicht fehlen dürften, denn auf unsern Gymnasien drohe so jetzt schon vielfach die Gefahr, dass in der Verherrlichung des Griechen- und Römertums den Schülern das Bewusstsein des seitdem gemachten Fortschritts vollständig verloren ging, dass sie zu Bewunderern jener Zeiten erzogen würden und zu Verächtern alles andern, auch des Christentums.

Ziller, Einige pädagogische Bemerkungen zum sächsischen Volksschulgesetz.

Zunächst wurden verschiedene sinnentstellende Druckfehler berichtigt: S. 1, Z. 5 v. u. Des eigentümlichen Interesses wegen; S. 2, Z. 4 v. u. oder es scheint; Z. 3 v. u. leicht irre; S. 3, Z. 12 v. u. nicht vorbehalten.

Die anwesenden sächsischen Schulmänner, zum gröfsten Teil wenigstens, suchten das sächsische Volksschulgesetz gegen die Herbheiten der Zillerschen Ausführungen zu verteidigen. Man sprach aus, dass unter ihm jeder seine eignen, auch Herbartschen Grundsätze befolgen könne; es lasse völlige Freiheit für die Methode des Einzelnen. Hiergegen, wenigstens für den Fall, dass alle Konsequenzen des letzten Satzes gezogen werden sollten, wurden gelinde Zweifel geäufsert. Die Schärfe der Auseinandersetzungen wurde gemildert durch die Erklärung, dass Ziller weit davon entfernt gewesen wäre, ein Volksschulgesetz nach Herbartschen Grundsätzen zu verlangen — auch hier, wie überall, müsse freie Entwicklung herrschen —, er habe, wie der Schlusssatz beweise, nur einen Beitrag zu dieser Fortentwicklung geben wollen; denn auch für das sächsische Volksschulgesetz sei eine Weiterbildung nicht ausgeschlossen. Das gaben denn auch die Sachsen zu.

von Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers.

Über diese Arbeit wurde fast nicht debattiert. Es wurde als wertvoll bezeichnet, dass überhaupt einmal die Pädagogik Schleiermachers vom Herbartschen Standpunkte aus kritisiert worden wäre, so dass ihre Unzulänglichkeit bezüglich der ethischen Grundlage sowohl, als auch der Ausführung dargethan sei. Um so mehr freilich musste es auffallen, dass ein „Willmann“, wie Herr Dr. Just ausführte, in seiner Didaktik die Schleiermachersche Pädagogik neben die Herbartsche stelle.

Auch die letzte zur Besprechung gelangende Arbeit:

Vogt, Einleitung in die praktische Philosophie

rief keine Debatte hervor, sondern wurde nur zum eingehenden Studium empfohlen.

Um 11 Uhr schloss die Generalversammlung.

Das schlechte Wetter hinderte eine gemeinsame Tour nach dem Kamm des Gebirges, so dass die meisten noch an demselben Nachmittag nach allen Richtungen hin auseinander gingen mit dem Wunsche:

„Auf frohes Wiedersehn übers Jahr!“

5. An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik hat den einstimmigen Beschluss gefasst, dass von jetzt an, d. h. vom Vereinsjahr 1884\85 an, der Jahresbeitrag von 3 M. 50 Pf. auf 4 M. erhöht und von den neu eintretenden Mitgliedern ein Betrag von 1 M. erhoben werde.

Ferner wurden an Stelle des ausgetretenen 1. Schriftführers und stellvertretenden Kassierers Herrn A. Fleischhacker

der Herr Inspektor **S. Hoffmann,** Elisenstr. 34, I als 1. Schriftführer.
Herr Lehrer **M. Hupfer,** Lindenstr. 2, III als 2. Schriftführer und
Herr Lehrer **K. Teupser,** Inselstr. 1d, IV als Kassierer erwählt.

Leipzig, 10. Juni 1884.

Der Vorstand
des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

6. Herbart-Vereine.

1. **Der Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik in Dresden.** Vorsitzender: Dr. Just. Schriftführer und Kassierer: Lehrer Hermann. Der Verein hält aller 14 Tage und zwar Donnerstags Sitzung. Zu den Mitgliedern gehören Lehrer der Bürger- und Bezirksschulen, der städtischen höheren Töchterschule, des K. Seminars. Die Vorträge sind freiwillig. Es kamen unter anderen zum Vortrag und zur Besprechung: Präparationen aus verschiedenen Unterrichtsfächern, so aus dem Zeichenunterrichte. (Ein Muster aus Eichenblättern — Thibault), aus der Geographie (Böhmen — Just) aus der Naturkunde (Die jagdbaren Vögel — Naumann), aus der Heimatskunde (Die Elbe zwischen Loschwitz und Briesnitz — Benndorf), aus dem Deutschen (Fricks Präparation über Hölty's Gedicht: Das Feuer im Walde); ferner Themen aus der Methodik und allgemeinen Pädagogik, wie über Excursionen-Knauth, das Märchen-Lorenz, Anschauungsmittel beim Unterricht-Hermann, die Zucht nach Ziller, Rein über Frick; endlich psychologische Themen: Jahns Psychologie — Thibault, Entwicklung des Ich, Lazarus über die Sprache — Leupold, die sittlichen Gefühle — Knauth, die Formalgefühle — Bahnert.

2. **Der Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik im Fürstentum Lübeck.** Gleichwie an andern Orten hat sich mit Ablauf des letztverflossenen Jahres auch in unserm kleinen Fürstentum ein „Lokalverein für wissenschaftschaftliche Pädagogik im Fürstentum Lübeck“ gebildet. Derselbe verfolgt im grossen und ganzen dieselben Zwecke, welche die andern ähnlichen Vereine, von denen an diesem Platze im ersten Hefte d. Jahrgangs berichtet wurde, verfolgen. In seinem Statut heisst § 1: (Zweck des Vereins.) „Der Verein will durch Verfolgung des Aufbaues der wissenschaftlichen Pädagogik, durch Behandlung einzelner Fragen derselben und durch Untersuchung ihrer Beziehungen zur Praxis die Vertrautheit mit dem System, die Geläufigkeit in der Anwendung und somit die Anerkennung ihres Wertes befördern.“

Während andere ähnliche Vereine bei der Verfolgung ihrer nächsten Zwecke mehr oder minder den synthetischen Weg einschlagen, resp. eingeschlagen haben, verfolgt dieser Verein von Anfang an den analytischen. Folgende Themata sind in den bis jetzt abgehaltenen Versammlungen zur Behandlung und Diskussion

gekommen: 1. „Das Verhältnis der Ethik zur Pädagogik, aufgefasst im Sinne Herbarts." 2. „Das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik, aufgefasst im Sinne Herbarts," 3. „Der Aufbau der Herbartischen Psychologie," 4. „Die Erzeugung der Vorstellungen." Diesen werden in nächster Zeit nachfolgen: „Die Vorstellungen wirken als Kräfte„, „Die Apperception", Die mittelbare und unmittelbare Reproduktion," „Das Ablaufen der Vorstellungsreihen" etc. Die Versammlungen finden monatlich einmal statt. Ein in thesenartiger Form abgefasster kurzer Gedankengang des jedesmaligen zur Verhandlung kommenden Vortrags wird den einzelnen Mitgliedern rechtzeitig vor der Versammlung mitgeteilt. —

7. Eine neue pädagogische Zeitschrift herbartischer Richtung.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle (Saale) und Dr. G. Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena.

In dem Prospekte sagen die Herrn Herausgeber:

„Mehr als früher macht sich gegenwärtig in den Kreisen der höheren Schulwelt die Überzeugung von der Notwendigkeit einer kritischen Prüfung der herrschenden Unterrichtsweisen geltend. Man fühlt, dass man die allgemeinen Prinzipien des höhern Unterrichts als einer παιδαγωγία klarer und einheitlicher festzustellen und die Praxis nach den Forderungen einer wissenschaftlichen Didaktik kunstmäfsiger auszubauen habe. Und mit Recht; denn giebt es auch keine allein seligmachende Methode, verlangt vielmehr das Recht der Lehrerpersönlichkeit die Zulassung einer grofsen Mannigfaltigkeit individueller Lehrformen, so wird doch, wenn anders alle Unterrichtsthätigkeit auf das gleiche höchste Ziel gerichtet sein soll, bei aller berechtigten Verschiedenheit Einheitlichkeit der Grundgedanken und eine gewisse innere Gesetzlichkeit den Unterricht bestimmen müssen. Die hieraus sich ergebenden Normen zu ermitteln, in wissenschaftlichen Zusammenhang zu bringen und für die Anwendung nachzuweisen, ist die Aufgabe einer wissenschaftlichen Didaktik. Doch ist dieselbe nicht nur auf dem Wege der Deduktion aus den theoretischen Voraussetzungen zu lösen; es bedarf gleichzeitig des umgekehrten Weges, gleichsam als einer Probe auf das Exempel, der Untersuchung, wie jene Normen auf die einzelnen Aufgaben der Unterrichtsthätigkeit angewandt, sich in concreto darstellen und wie sie wirken.

Eine solche Aufgabe wird zur ergiebigsten Förderung der Praxis selbst werden, weil sie einen unerschöpflichen Reichtum von Einzelaufgaben in sich birgt und zu immer neuem vertieften Eindringen in dieselbe nötigt; auch wird sie, weil sie eine Forderung wissenschaftlichen Denkens ist und allein durch wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes gelöst werden kann, zugleich rückwirkend auf die wissenschaftliche Erkenntnis selbst einen fördernden Einflufs haben können. Da nun unstreitig Herbart den Gedanken einer wissenschaftlichen Didaktik und Pädagogik am entschiedensten aufgenommen und am fruchtbarsten verfolgt hat, so wird jeder Versuch einer Vertiefung unserer Unterrichts-Arbeit der Herbartschen Grundlegung eine besondere Beachtung zu schenken haben. Denn es sind hier unserer Überzeugung nach „reiche Frucht- „keime ausgestreut, welche bestimmt sind, in der Zukunft Tagen zu reifen. Schätze „verborgen, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet sind, „leitende Gesichtspunkte bezeichnet, welche gerade in diesem Augenblick, wo mit „der Änderung des Lehrplans der höheren Schulen an die Leistungsfähigkeit des

„Unterrichts erhöhte Anforderungen gestellt sind, einen willkommenen Anhalt und „eine erwünschte Stütze gewähren.“

Diese Erwägungen haben uns bestimmt, für die bezeichnete Aufgabe ein eigenes Organ zu gründen, welches den bestehenden Zeitschriften ergänzend zur Seite treten soll.

Der Name „Lehrproben und Lehrgänge“ soll die praktische Richtung unseres Unternehmens andeuten; da indessen die Praxis den Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Theorie nicht ohne Nachteil aufgeben kann, so werden wir in der Regel einen wenn auch kurzen begründenden Hinweis auf die Theorie mit der Darlegung des praktischen Verfahrens verbinden. Auch sollen die Lehrproben nicht zeigen, wie die Sache gemacht werden müsse, sondern wie sie gemacht werden könne. Denn an der Erfahrung hat die Theorie, wie die Praxis ihren stetigen Regulator, und unausgesetzte Vervollkommnung muss das Ergebnis einer rechten Wechselwirkung dieser drei Faktoren sein, als Vorbedingung einer rechten Kunst des Unterrichts. Werden zu dieser auch Begabung, Takt und schöpferische Virtuosität das meiste hinzuthun müssen, und kann eine solche auch erst allmählich durch Übung und in der Praxis erworben werden, so werden doch vorbildliche Beispiele ihrer Entwickelung sehr förderlich sein können.

Gelungene Lehrproben werden auf den Zusammenhang des größeren Ganzen eines Lehrgangs hinweisen müssen, den sie zur Voraussetzung haben; sie werden aber ebenso als Einheiten die Bausteine zu einer wissenschaftlichen Didaktik des höhern Unterrichts abgeben. Denn es scheint uns fruchtbarer, im Gegensatz zu den früher eingeschlagenen Wegen, wo man liebte, sich höchstens mit allgemeinen Lehrplänen abzufinden, einmal umgekehrt von der Durcharbeitung des Einzelnen zu dem Ganzen aufzusteigen. Vor allem dürfte das Streben nach heilsamer Konzentration des Unterrichts auf solche Weise eher zu praktischen Ergebnissen führen.

Wir wollen daher teils eigentliche Unterrichtsbeispiele, gleichsam Abbilder wohlgelungener Lehrstunden geben, teils eine praktische Anweisung, wie bestimmte Stufen des Lehrprozesses zu gestalten sind, ferner auch zeigen, wie ein Unterrichtsstoff in passende Abschnitte zu gliedern, durch Hervorhebung des Wesentlichen, durch Ausscheidung oder Zurückdrängung des minder Wesentlichen zu vereinfachen, die Unterrichtsstoffe unter sich in Verbindung zu setzen, endlich ganze Lehrgänge und Lehrpläne zu gestalten sind. So wird sich ein reiches Anschauungsmaterial ergeben, welches ähnlich wie die Mitteilungen aus der medizinischen und juristischen Praxis in den betreffenden Journalen dieser Wissenschaften zur Anregung und praktischen Förderung aller strebsamen Fachgenossen, und zu einer gesunden Vermittlung zwischen Theorie und Praxis deutlich dienlich werden dürfte. Im besonderen haben wir auch die Förderung anzuleitender und angehender Lehrer im Sinne.

Anhangsweise werden kurze Anzeigen und Besprechungen der pädagogischen Litteratur beigegeben werden, bei denen auch diejenigen wichtigen Erscheinungen des Volksschulunterrichts Beachtung finden sollen, welche zugleich für den Unterricht an den höhern Schulen wertvoll sind.

Die Mitarbeit an diesen Blättern soll nicht auf die ausgesprochenen Anhänger der Herbartischen oder überhaupt einer Schule beschränkt sein. Wer mit uns der Überzeugung ist, dass die Bildung des Charakters das höchste Ziel des Unterrichtes ist, dass daher aller Unterricht an der Bildung der ganzen Persönlichkeit des Zöglings zu arbeiten habe, wer zugleich mit uns überzeugt ist, dass die Ziele der Charakterbildung von den Forderungen der christlichen Ethik, und ihre Wege durch gewissenhafte Beachtung der durch Erfahrung und Wissenschaft festgestellten Gesetze des geistigen Lebens gewiesen werden, mit dem glauben wir auf gleichem Boden zu stehen, den laden wir zur Mitarbeit an unserm Werke hierdurch freundlichst ein. Was wir aber bekämpfen wollen, das ist jene Form des didaktischen Arbeitens, die losgelöst von

leistet, was sie sollten, sie sind aber auch ein stolzes Monument unverdrossenen Fleifses, scharfer Kritik und umfassender gründlicher Gelehrsamkeit geworden. Die Kenntnis des deutschen Mittelalters ist so recht eigentlich durch sie begründet worden; seit diese mächtigen Folianten als Zeugen auch für das geistige Leben jener Epoche dastehen, ist die rationalistische Verachtung des „dunklen und barbarischen“ Mittelalters wenigstens bei uns Deutschen nicht mehr möglich. Die grofsen Ergebnisse der „Monumenta“ und diese selbst sind aber nur durch die hingebende zielbewusste Thätigkeit vieler Zusammenwirkender zustande gekommen; wer es versucht, ein im ersten Beginnen geradezu vast und abschreckend erscheinendes Unternehmen ähnlicher Art ins Leben zu rufen, wird stets auf die Assoziation angewiesen sein, wenn auch der Plan des Unternehmens dem Urheber ganz klar vor Augen steht. In einem solchen Falle befindet sich der Schöpfer des obengenannten höchst bedeutenden und vielversprechenden Unternehmens, Dr. Karl Kehrbach, wohlbekannt durch seine Editionen von Philosophen (Kant, Fichte, Herbart). Ausgehend von der sehr richtigen Ueberzeugung, dass die bisherigen Geschichten der Pädagogik wegen des mangelhaften Quellenmaterials nicht im stande seien, einen genügenden Einblick in die deutschen Unterrichts- und Erziehungsverhältnisse der Vergangenheit zu gewähren, fafste Kehrbach mit anerkennenswertem Mute den Plan, selbst in die Bresche zu springen und das Material zu beschaffen, um den Späterkommenden den Aufbau einer Geschichte des deutschen Bildungswesens zu ermöglichen. Mit wahrhaft rühmlicher Energie, mit grofsen Opfern, — er blieb ohne jegliche Unterstützung, während von seiten der Regierungen und Akademien oft weit untergeordneteren Unternehmen solche zuteil wird — versuchte es Kehrbach nun seit Jahren durch eine ausgebreitete Korrespondenz, Vorlesungen und Reisen seinem Plane Förderer und Mitarbeiter zu gewinnen. Vieles ward auf diese Weise an dem ursprünglichen Plane geändert, durch Ratschläge von Fachmännern manches modifiziert, manches, namentlich die Ausdehnung auf das gesamte deutsche Unterrichtswesen, kam hinzu, endlich ward auch in A. Hofmann in Berlin ein unternehmender und für die Sache begeisterter Verleger gewonnen — kurz, jetzt erfreut uns der unverdrossene Vater des Projectes durch Aussendung eines Planes samt Beilage, aus dem zu ersehen, dass die Vorarbeiten zu Ende, das Zustandekommen der „Monumenta“ gesichert seien und die hochwichtige Sammlung durch die Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrten in echt wissenschaftlicher Weise herausgegeben werden wird. Dies veranlasst uns, den „Plan“ etwas näher ins Auge zu fassen. Wir lassen Worte desselben folgen: „Die „Monumenta“ werden die Bausteine zu einer Geschichte des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens in den Ländern deutscher Zunge . . . und zwar von der frühesten Zeit an, liefern. Die gesamte Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens soll in ihren wesentlichen litterarischen Manifestationen ohne Bevorzugung einer besonderen Schulgattung eines besonderen Zeitraumes oder einer besonderen Confession, überhaupt ohne jeden Parteistandpunkt durch die Monumenta Germaniae paedagogica vorgeführt werden.“ Die Monumenta werden nun in ihrer ersten Abteilung die Schulordnungen, in der zweiten die gebrauchten Schulbücher, in der dritten pädagogische Miscellen (z. B. Abhandlungen zur Pädagogik, pädagoische Gutachten, Schulreden, Autobiographisches, Briefwechsel von Schulmännern, Schulkomödien) in der vierten zusammenfassende Darstellungen geben. Mit den Schulordnungen zusammen werden auch Visitationsprotokolle, Synodalakten, Ratsprotokolle, Bestallungsurkunden, Eidesformeln, Gymnasial-, Konvikts- und Hausstatuten edirt werden, gewiss wertvolles Material für die Spezialschulgeschichte und für Schul- und Lehrerverhältnisse. Es versteht sich von selbst, dass die meist noch sehr spärlich edirten Schulordnungen mit einer das Historische und Bibliographische ins Auge fassenden Einleitung versehen werden und dabei ein textkritischer Teil das Verhältnis einzelner Drucke oder Handschriften zu einander untersucht. Erläuterungen, Litteraturangaben, Namen- und Sachregister sollen den Schluss bilden. Bei den Ausgaben der Schulbücher soll, wenn nur irgend möglich, auf die Originaldrucke oder Handschriften zurückgegangen werden; jedem Neudrucke aber geht eine

fachwissenschaftliche, pädagogische, textkritische und bibliographische Einleitung voraus. Es kann hier unmöglich weiter auf den ungemein soliden, durchaus gründlichen und wirklich erfreulichen Plan eingegangen werden, man hat bei seiner Lektüre das Gefühl, dass alles sorgfältig erwogen und bedacht wurde und man vorzügliche Editionen zu erwarten hat. In der That sind in der Beilage auch schon wertvolle Publikationen als bevorstehend angekündigt. So wird Direktor Koldewey die Schulordnungen Braunschweigs, Prof. Deutsch, die von Siebenbürgen, Staatsrat Teichmüller die der Ostseeprovinzen, das Visitationsbüchlein Melanchthons Kehrbach selbst edieren. Prof. Dr. Kawerau übernahm die Edition der katechetischen Schriften des Agricola, Dr. Reichling das Doctrinale des Alexander de villa Dei, Prof. Dr. Huemer das Scholarium fundamentum des Remigius von Auxerre, die Professoren Uhlig und Galland die Grammatiken des Chrysoloras, Gaza, Laskaris. Prof. v. Prantl wird das Gebiet des logischen Unterrichts, Hr. A. Goldmann die Briefsteller-Litteratur übernehmen. Archivrat Burkhardt wird unter dem Titel „Fürstenerziehung in den Sachsen-Ernestinischen Häusern“ eine Sammlung von bisher unedirten Schriftstücken veröffentlichen, darunter auch auf die Erziehung Karl Augusts Bezügliches, Dr. O. Franke publizirt charakteristische Schulkomödien. Für die Abteilung „Zusammenfassende Arbeiten“ schreibt Prof. Dr. Hartfelder über Melanchthon, Dr. J. Müller über die böhmischen Brüder, Dr. Votsch über den geographischen Unterricht im 16. Jahrhundert, der Unterzeichnete über Erasmus und seine Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Schliefslich sei noch aus der Anzahl der direkten und indirekten Mitarbeiter eine Reihe glänzender Namen hervorgehoben, es sind die Namen Eckstein (Leipzig), v. Giesebrecht, Köstlin, Maurenbrecher, v. Prantl, Suringar, Voigt (Leipzig), Wattenbach, Werner, Zarncke, und die erfreuliche Mitteilung hinzugefügt, dass die Direktoren der Archive zu Wien (v. Arneth), Berlin (v. Sybel) und Weimar (Burkhardt) die Benützung ihrer Anstalten gestattet und auch Mitteilungen aus dem vaticanischen Archive zu erwarten stehen. Der Herausgeber verspricht sich sehr viel von den Zusagen der Ordensarchivare und Ordensbibliothekare, er möge hierin nur nicht zu sanguinisch sein. Er nennt in dieser Hinsicht sein Unternehmen das erste litterarische Unternehmen pädagogischer Art, in dem von vornherein auf ein friedliches Nebeneinanderarbeiten sämtlicher Confessionen der Schwerpunkt gelegt wird. Wünschen wir, dass er sich in dieser schönen Auffassung nicht täusche und dass der Kardinalpunkt seines Programms, die Darstellung ohne Parteistandpunkt, auch von den katholischen Geistlichen beobachtet werde.

Noch soll die Bitte des Herausgebers am Schlusse seines Planes hier Aufnahme finden: „So werden denn alle diejenigen, die bei ihren Studien oder bei sonst einer Gelegenheit auf Materialien stofsen, die in den Bereich der „Monumenta“ fallen, gebeten, an die Redaktion derselben (Berlin W. Thiergartenstr. 20) eine kurze bezügliche Notiz zu schicken.“

Diesem Ansuchen des Herausgebers — der, man kann wohl sagen, sein ganzes Dasein mit hingebender Begeisterung in den Dienst der Sache gestellt — fühle ich mich gedrungen noch einige Worte hinzuzufügen. Auch sie enthalten eine Bitte: die, das grossartige Nationalunternehmen in der Weise zu unterstützen, die eines grossen Volkes würdig ist. Es soll keine höhere Schule, keine Bibliothek geben, in der die „Monumenta“ fehlen, die bemittelten Kreise Deutschlands sollen das Werk für ihre Büchersammlungen ankaufen. Denn es ist eine nationale Sache nicht blofs, es ist auch ein kostbarer Besitz unseres Volkes, auf den stolz zu sein wir alles Recht haben.

Als ich Kehrbachs „Plan“ und damit die erwünschte Nachricht erhielt, dass das Projekt realisiert, sein Gelingen gesichert sei, war ich gerade bei der Lektüre eines herrlichen Werkes — das „Bildungswesen“ des Wiener Universitätsprofessors Lorenz v Stein. Aus diesem entzückenden, nicht genug zu empfehlenden Buche wird man, wie aus wenigen, die Wichtigkeit und bahnbrechende Bedeutung des Kehrbachschen Projekts erkennen. In hinreissender Wärme schildert Stein als das Höchste, was der deutsche Geist geschaffen, die Entwicklung seines Bildungs-

haupt sind auch diese Zusätze nicht etwa die Früchte blofser Spekulation, sondern Resultate eines Denkens, das auf dem breiten Boden der Erfahrung gegründet ist. Alle die einzelnen Anweisungen, Regeln und Imperative, die sie enthalten, haben sich ergeben bei bestimmten Anlässen und Arbeiten in der Übungsschule des pädagogischen Seminars oder der damit verbundenen Bewahranstalt (dem jetzigen Zillerstift): so bei der Besprechung einer Präparation bei der Kritik eines Practicums; bei der Beurteilung des sittlichen Vergehens eines Zöglings, bei Beobachtungen, wie sie im Verkehr mit den Schülern der Anstalt auf dem Spielplatze, im Schulgarten, in der Werkstatt, auf Spaziergängen und Schulreisen, aber auch bei der Lectüre wertvoller Biographien (wie der Rousseau's von Th. Vogt) gemacht wurden. Freilich von dem, was man sonst häufig genug mit pädagogischer Erfahrung bezeichnet, nämlich ziel und planlos angestellte, tappende und tastende, von blofser Willkür, Laune und Einfällen abhängige Versuche und traditionelle Verfahrungsweisen — davon ist hier nicht die Rede, solche Erfahrungen haben für die Wissenschaft gar keinen Wert. Die Erfahrungen, die hier zu Grunde liegen, wurden vielmehr durchweg gemacht an der Hand einer leitenden, auf ihre Haltbarkeit logisch geprüften Theorie. Keine Mafsregel wurde zugelassen zur Mitarbeit an dem hohen Werke der Erziehung, die nicht vorher untersucht worden wäre auf ihre Angemessenheit zum höchsten Erziehungszweck, und kein Unterrichtsverfahren wurde eingeschlagen, das nicht zuvor seine Übereinstimmung hätte darthun müssen mit den Gesetzen einer naturgemäfsen geistigen Entwickelung. Gerade in der innigen Durchdringung einer reichen pädagogischen Praxis und der leitenden Wissenschaften der Pädagogik: der Ethik und Psychologie, dieser letzteren in ihrem ganzen Umfange und vollen Tiefe, bestand Zillers eigenartige Bedeutung und Hauptstärke.“

Schon dieses dem trefflichen Vorwort des Herausgebers der 2. Auflage entnommene Citat deutet darauf hin, dass Ziller vom Erzieher zunächst eine gründliche theoretische Bildung fordert und dass er die Theorie als eines der wichtigsten Instrumente praktischer Wirksamkeit betrachtet. „Wertvolle wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen können, nur aus einem theoretisch gebildeten Gedankenkreise hervorgehen.“

„Bei dem Lehrer handelt es sich nicht darum, dass er beliebige Naturwirkungen hervorbringt, um an ihnen eine Erfahrung zu machen; er soll vielmehr ganz bestimmte Wirkungen hervorbringen und zwar solche, die den sorgfältigsten Überlegungen entsprechen, wie sie der Voraussetzung nach in einer gründlichen Theorie angestellt werden, sie können folglich nur durch ein Handeln entstehen, das aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgegangen ist. Andere Erfahrungen können dagegen nichts beweisen.“ Damit stimmt überein, was einer der genialsten Naturforscher, Helmholtz in Betreff der naturwissenschaftlichen Erfahrung sagt: „Nur derjenige kann fruchtbar experimentieren, der eine eindringende Kenntnis der Theorie hat und ihr gemäfs die rechten Fragen zu stellen und zu verfolgen weiss.“ Populär wissensch. Vortr. 2. Aufl. III, 14.

Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, was Ziller von den blofsen Empirikern hält, den sogenannten Nicht-Ianern. Wir verweisen auf die gründliche Untersuchung: „Über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung“, § 6.

Die Allgemeine Pädagogik, wie die Pädagogik Zillers überhaupt, ist nicht etwa nur Variation der pädagogischen Ideen Herbarts oder auch nur ein produktives Referat derselben, sondern eine Fortbildung der Herbartischen Pädagogik. Schon beim Zweck der Erziehung findet eine Ergänzung den Herbartischen Theorie durch Ziller statt. Herbart hat für die Religion keine fundamentale, sondern nur eine accessorische Bedeutung (Vgl. Th. Vogt Jahrb. d. V. f. w. P. 1869 S. 225). Ziller spricht der Religiösität eine so innige Beziehung zur Moralität zu, dass sie, wenn es sich um die reale Darstellung der Sittlichkeit im Menschen handelt, fast bis zur Verschmelzung beider geht. Vgl. § 3. Der Zweck der Erziehung und § 5 die religiöse Seite der Erziehung im allgemeinen.

Der eigentliche Zielpunkt der Er-

ziehung ist die religiös-sittliche Charakterbildung und der Begriff des religiös-sittlichen Charakters nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen, ist der wahre Mittelpunkt, von wo die Verdienste Zillers überschaut und gewürdigt werden können. Eine solche Analyse ergiebt zunächst: Der Charakter beruht in einem naturgemäss entwickelten, wohl geordneten Gedankenkreis, in dem alle einzelnen Partien genau unter sich zusammenhängen, sich wie eine leicht bewegliche Masse wechselseitig bestimmen und sämtliche festen religiös-sittlichen Grundsätzen und Ansichten untergeordnet sind. Die Organisation eines solchen Gedankenkreises durch den Unterricht ist das eigentliche Problem des erziehenden Unterrichtes, welches Herbart angeregt und Ziller zu lösen unternommen hat.

Wie der Geologe in dem geschichteten Gestein der Erdrinde eine regelmäfsige Aufeinanderfolge von Bildungen aufgefunden und wie eine Aufeinanderfolge von Tieren, die allmählig in der Vollkommenheit fortschritten, stattgefunden hat, so forschte auch Ziller nach einer gesetzmässigen Entwickelung des kindlichen Geistes. „Die Apperception steigt mit dem Wachstum und der Reife der Bildung auf immer höhere Stufen, indem sie von immer durchgebildeteren, umfassenderen, besser gegliederten Vorstellungen und Begriffen ausgeht und diese auf grössere Gebiete, auf schwierigere, verwickeltere Gegenstände in einer immer mehr eindringendern Weise verwendet.“ „Der Fortschritt des Einzelnen muss im Wesentlichen derselbe sein, wie der der cultivirten Menschheit im Grossen gewesen ist, weil die geistigen Gesetze dieselben sind.“ „Es muss eine streng gesetzmässige Reihenfolge entstehen, an die schon Pestalozzi dachte, eine Reihenfolge, in der kein Glied fehlt und jedes Frühere auf das Folgende berechnet wird, und dieses als in jenem vollständig begründet erscheint.“

Man hat nicht selten gesagt, es fehlt der pädagogischen Schule Herbarts an historischem Sinn; aber ganz abgesehen davon, dass alle Darstellungen der Geschichte der Pädagogik — mit Ausnahme der geschichtlichen Typen in Willmanns Didaktik und der historisch-pädagogischen Abhandlungen von Th. Vogt — tief unter den Anforderungen stehen, die billiger Weise von wissenschaftlichem Standpunkte zu machen sind, ist man berechtigt zu fragen: Giebt es in der Geschichte der Pädagogik eine Auffassung von solcher culturhistorischen Tragweite, wie die von Ziller begründeten Apperceptionsstufen? Wenn sie auch noch manigfacher Ergänzung und tieferer Begründung harren, das schmälert das Verdienst Zillers nicht.

Wenn später die Völkerpsychologie die gesetzmäfsige Entwickelung der Geschichte des menschlichen Geistes durchforscht und die Phasen dargelegt haben wird, welche der menschliche Geist bei der Bildung der sittlichen Begriffe durchschritten hat, dann erst wird diese gewaltige Anregung Zillers in vollem Mafse gewürdigt werden. Ein fester Grund ist gelegt, an dem imposanten Bau wird rüstig gearbeitet; es gilt ein Lehrplansystem zu schaffen anstatt eines Lehrplanaggregats.

Nach diesen Vorbemerkungen wenden wir uns zu unserem Buche. Die Einleitung § 1—12 enthält folgende Hauptfragen der Untersuchung: 1) Was versteht man erfahrungsgemäfs unter Erziehung, und ist diese Auffassung der Erfahrung wissenschaftlich haltbar? § 1. 2) Ist die Erziehung möglich und notwendig? § 2 und 12. 3) Wozu soll erzogen werden? § 3. 4) Bedarf man beim Erziehungszweck einer Theorie? § 6. 6) Aus welchen Wissenschaften ist die Theorie abzuleiten? § 4 u. 5. 6) Was findet die Erziehung vor? § 7—11.

Einige dieser Fragen sind schon oben berührt worden. Die zuletzt genannten §§ 7—11, welche die Überschrift haben: Die Anlage überhaupt, die angeborene und erworbene Anlage, Einfluss der Individualität auf die Erziehung im Allgemeinen und der Geisteszustand des Zöglings überhaupt, sind ein Meisterstück der psychologischen Pädagogik, eine originelle Verarbeitung von Herbarts Briefen über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik.“

Der I. Teil der Erziehungslehre: Die Regierung der Kinder, §§ 13—15, ist ein Auszug aus einer älteren sehr gründlichen Monographie Zillers mit Berücksichtigung der Begriffe der mittel-

baren Tugend. Der II. Teil, der Unterricht, zerfällt in zwei gröfsere Abschnitte: A. die Grundlegung (§ 16—22) enthält eine gedrängte, neu bearbeitete und in der 2. Auflage in § 21 („Die Hauptfächer des Unterrichtes“) mit vielen Zusätzen aus dem Nachlasse des Verfassers vermehrte Darstellung des in dem Hauptwerke Zillers „Grundlegung Lehre vom erziehenden Unterricht“ erschöpfend behandelten Stoffes. Der 2. Abschnitt der Unterrichtslehre: „Die allgemeine Unterrichtsmethodik (§ 23—27) ist eine schulmäfsige Bearbeitung der Begriffe. Hier dringt Ziller wieder in die Tiefe und hat die von Herbart nur in den Grundlinien angedeutete Unterrichtsmethodik in détaillierter Weise zur vollsten Klarheit ausgebaut und für die Praxis des erziehenden Unterrichts fruchtbar gemacht und in den §§ 25 und 26 „Die Bedingungen des Interesses“ sehr eingehend begründet. Man kann die allgemeine Unterrichtsmethodik Zillers neben Herbarts Lehre von der Charakterbildung (Allgem. Päd. 3. Buch) wohl als die hervorragendste Leistung der wissenschaftlichen Pädagogik bezeichnen; sie bietet dem Pädagogen eine solche Handhabe, wie sie die τέχνη ῥητορική der alten Griechen dem Redner bot; aber ebenso wenig wie die antike Technik der Rede sind die formalen Stufen eine Schablone; an dem Bau beider hat überlegene Schärfe des Verstandes und eine bewunderungswürdig psychologische Feinfühligkeit mitgeholfen.

„Wir sind“, sagt ein geschmackvoller Kenner des klassischen Altertums, „bei den Reden des Cicero und Demosthenes in der glücklichen Lage zu beurteilen, wie der Funke der rednerischen Genialität durch die unvergleichliche virtuose Handhabung des zu ihrer Zeit gültigen rhetorischen Systems zur gewaltigen Flamme wird“. Ein tief eingehender Vergleich kann wertvolle Analogien aufzeigen.

Im III. Teil der Erziehungslehre „Die Zucht oder Charakterbildung“ § 28 und 29 hat Ziller die reformatorischen Grundgedanken Herbarts über Charakterbildung herausgehoben. Die Hauptpunkte, worauf es bei der sittlichen Bildung der Jugend ankommt: Die Richtungen des kindlichen Willens, die ästhetischen Urteile, Bildung der Maximen, Vereinigung und Gebrauch der Maximen und die scharfsinnige Scheidung des Charakters in einen objektiven und subjektiven Bestandteil sind vielseitig beleuchtet, so dass der Erzieher die „speziellen Mafsregeln der Charakterbildung“ in der Praxis verwerten kann, wozu die lehrreichen bibliographischen Anmerkungen des trefflichen Herausgebers willkommene Hilfe sind.

Wir wenden uns zur Arbeit des Herausgebers der 2. Auflage Dr. Just. In seinem vortrefflichen Vorwort teilt er uns mit, dass ihm bei der Herausgabe der neuen Auflage mehr als 100 Blätter Manuskript aus dem Nachlasse des Verfassers vorlagen. Die zahlreichsten und wichtigsten dieser Nachträge beziehen sich auf das Kapitel von den Hauptfächern des Unterrichts (§ 21), auf die allgemeine Methodik (§ 23—27), auf die Lehre von der Zucht (§ 28 und 29). Man kann also die neue Auflage eine sehr vermehrte nennen. In der Redaktion zeigt sich der ordnungsvolle, scharf sondernde Geist des Herausgebers. Die Kerngedanken sind überall durch gesperrten Druck hervorgehoben, sachgemäfse Einschnitte, Überschriften, Winke zum Studium (vgl. S. 133), konzentrierende Rekapitulationsfragen (vgl. S. 105 und S. 258), sind ein besonderer Vorzug der 2. Auflage und erleichtern das Studium des Werkes in hohem Grade. Zu ganz besonderem Danke verpflichtet der Herausgeber die Leser durch die mit pädagogischem Takte gewählten Anmerkungen. Man wird über das Beste, was die Litteratur bietet, orientiert. Ganz mit Recht sucht der Herausgeber zunächst „Ziller durch Ziller zu erläutern“. Zillers Ethik, die Grundlegung, auch seine übrigen Arbeiten werden oft angeführt. Was die grundlegenden Wissenschaften betrifft, so nimmt der Herausgeber einen ganz wissenschaftlichen Standpunkt ein und verweist fast nur auf die Hauptwerke: Herbart, Psychologie als Wissenschaft und, was uns besonders freut, auf Herbarts „Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik“, auf Volkmars Lehrbuch der Psychologie, auf Zillers und Hartensteins Ethik. Die Anmerkungen sind teils wörtlich angeführte Citate, teils sind sie bibliographischer Natur. Durch die wörtlich angeführten Citate aus den Werken von

Herbart, Vogt, Willmann, Bœckh, Helmholtz wird das im Texte Dargebotene oft von anderer Seite beleuchtet. Wie ein kunstvoll gearbeiteter Rahmen ein wertvolles Bild noch ansprechender macht, so gereichen auch die trefflichen Anmerkungen dem Texte zur Zierde. Die Leistung des Herausgebers ist eine meisterhafte. Zu den Anmerkungen bemerkt der Referent folgendes:

Zu Seite 68 Zeile 8 von unten wäre sehr erwünscht ein Hinweis auf die klassischen Schilderungen der Geschlechtscharaktere von W. Humboldt (in Schillers Horen I. Heft 2 u. 3) und Lotze Mikrokosmus II. S. 370 f.

Eine geistvolle, durch und durch unbefangene psychologische Charakteristik der Geschlechter bietet die feinfühlende Herbartianerin Dr. Susanna Rubinstein in ihren Psychologisch-ästhetischen Essays. Heidelberg 1884, 2 Bd. S. 89—104.

Zu S. 156 Anm. 6 am Schlusse: Wie viel sich aus Schiller für die Analyse der ethischen Musterbegriffe lernen lässt, zeigt das interessante Schriftchen von Tepe: Schiller und die praktischen Ideen, Emden 1863, Haynel. Über eine schulmäfsige genetische Bearbeitung der Ethik im Anschluss an Cicero de officiis lib. I. vgl. Mager Moderne Humanitätsstudien III. S. 359 bis 363.

Zu S. 182, Zeile 21 von oben ist folgende Anmerkung sehr erwünscht: Wie herrlich das Christentum in seiner Hoheit und Erhabenheit hervortritt, wenn sich ihm an der Hand der klassischen Lektüre das Heidentum gegenüber stellt, hat E. Barth an einigen Stellen der Odyssee dargethan. Vgl. dessen Schrift: Über den Umgang S. 116 Anm.

Zu Seite 311 Zeile 15 von oben empfehlen wir folgende Anmerkung: „Die Reproduktionskraft jedes der beiden Glieder steht in umgekehrtem Verhältnisse zur Vertrautheit“. Die Seele kehrt leichter aus einem ungewohnten Zustande in den gewohnten zurück, als sie sich umgekehrt aus den gewohnten in den ungewohnten sich bewegt.

Vgl. Steinthal, Abriss der Sprachwissenschaft S. 160 und 161.

Zu Seite 318 Zeile 22 von oben wäre folgende Anmerkung für Gymnasialpädagogen willkommen: Vgl. Matthias Kommentar zu Xenophons Anabasis, Berlin 1883, Heft I systematischer Anhang S. 58—63. In diesem Buche wird auch von dem gesunden pädagogischen Gedanken ausgegangen, die grammatischen Regeln der erfrischenden Quelle der Lektüre unmittelbar zu entnehmen und die Mannigfaltigkeit der grammatischen Konstruktionen, wie sie die Lektüre in bunter Reihenfolge vor die Augen führt, nach Gruppen zu ordnen und zuletzt im Zusammenhang des grammatischen Systems darzustellen.

Zu Seite 329 Anm. 18: Unter den in den Anmerkungen angeführten Präparationen zur Veranschaulichung der allgemeinen Unterrichtsmethodik vermissen wir Reinerth's vorzügliche methodische Bearbeitung von Matth. 8, 18—27 in Reins Päd. Studien 1882, Heft I, 29—40.

Zu Seite 401 Zeile 8 von unten, zu der Stelle: „In Bezug auf freie Bewegung muss allerdings der Knabe gewagt werden“. Ziller deutet hier auf einen kraftvollen und anregenden Gedanken Herbarts hin: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden.“ Päd. Schr., I, 353. Dieses Citat verdient in den Anmerkungen aufgenommen zu werden, zumal da K. Kühners „Pädagogischen Zeitfragen“ eine geistvolle Abhandlung über diese Stelle enthalten. Auch diese, für Lehre von der Zucht, sehr anregende Abhandlung verdient zitiert zu werden.

Zu Seite 407 Anm. 21: Hier empfehlen wir für eine 3. Aufl. einige treffende Bemerkungen Steinthals in seiner Abhandlung „der Durchbruch der subjektiven Persönlichkeit bei den Griechen“, (Zeitsch. f. Völkerpsychol. Bd. II) zu verwerten.

Wir machen noch auf einige errata aufmerksam, deren Berichtigung erwünscht ist:

Zu Seite 70 Zeile 16 von unten, soll heifsen:

Bartholomaei und Schwabe — 1870.

Zu Seite 208 Anm. 23 ein Druckfehler, soll heifsen: Päd. Schr. II, S. 80—85.

Zu Seite 222 Anm. 47 soll heifsen: Fresenius 2. Aufl. 1875.

Zu Seite 223 Anm. 50: Falke — 1866.

Zu Seite 238 Anm. 72: Der Verfasser heifst C. Heinrich.

Zu Seite 329 Anm. 18: Der Ver-

fasser der Präparation für die Formenlehre schreibt sich Conrad.

Dem Herausgeber standen zur Herausgabe der neuen Aufl. nur etwa 6 Monate zu Gebote. Darnach ist zu ermessen, wieviel Treffliches wir von ihm in der 3. Aufl. zu erwarten haben. Die Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig.

Leipzig. S. Hoffmann.

II.

Tuiskon Ziller. Blätter zur Erinnerung von Dr. Karl Lange. Mit dem Bildnisse Zillers. Leipzig 1884. Verlag Matthes (Hermann Vogt).

Ein frischer Lorbeerkranz auf das Grab unseres unvergesslichen Ziller gelegt, ist diese biographische Skizze. Die erste Anlage zu derselben erschien in der „allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" 1884 No. 40 und 41. Der Verfasser bietet uns jetzt eine sehr erweiterte Darstellung.

Wir folgen in unserem kritischen Referate dem Gedankengange unseres Verfassers und wir werden einiges einfügen, was wir bei einer 2. Auflage des Schriftchens dem Verfasser zur Beachtung empfehlen.

Dem evangelischen Pfarrhause, das dem deutschen Volke schon manchen bedeutenden Mann geschenkt, entstammt auch unser Ziller; sein Vater, ein Theologe von der rationalistischen Richtung eines De Wette und Bretschneider, ein vielseitig gebildeter Mann, war in Schnepfenthal noch bei Lebzeiten des Gründers dieser berühmten Anstalt als Lehrer und Erzieher wirksam. Im Jahre 1810 nach dem Tode Salzmanns verliefs er die Anstalt, um die Leitung der Stadtschule in Wasungen zu übernehmen. Hier erblickte unser Ziller am 22. December 1817 das Licht der Welt. Ein Jahr nach seiner Geburt schied sein Vater aus dem Schulamt, um als Pfarrer nach Steinach und später nach Frauenbreitungen zu übersiedeln. Von seinem Vater wurde Ziller in die Elemente des Wissens eingeführt.

Mit 13 Jahren besuchte er das Gymnasium in Meiningen. Diese Schule befand sich damals in einer ganz undisciplinierten Verfassung und wurde von dem neuberufenen Rector Peter reorganisiert. Dieser und der treffliche Gymnasiallehrer G. Weller haben einen nachhaltigen Einfluss auf Ziller ausgeübt; er zeichnete sich durch ein energisches Streben aus; sein entschiedenes Auftreten, sein verwegenes, flottes und burschikoses Wesen machte ihn bei seinen Schulkameraden sehr beliebt, verursachte ihm aber auch andererseits manche Unannehmlichkeiten. Nach abgelegtem Abiturientenexamen bezog er 1837 die Universität Leipzig. Hier fühlte er sich besonders von Gottfried Hermann, Haupt, Drobisch und Hartenstein angezogen.

Unterdes starb sein Vater 1838 und Ziller gehörte zu den ärmsten Studenten der Universität Leipzig; doch liefs er den Mut nicht sinken und verfolgte unentwegt sein Ziel. Mit einem seiner Kommilitonen, einem später berühmt gewordenen Herbartianer, verkehrte Ziller als Studierender sehr gern; es war Theodor Waitz, mit dem er zusammen Plato las.

Im Jahre 1841 unterzog er sich der Staatsprüfung, absolvierte am Gymnasium zu Meiningen das Probejahr, übernahm im Jahre 1843 eine Gymnasiallehrerstelle in Meiningen und widmete sich mit grofser Hingebung der Erziehung seiner jüngeren Brüder und der Unterstützung seiner Mutter. Als Gymnasiallehrer hat Ziller erfolgreich gewirkt; er begann nach dem Vorgange Herbarts den Unterricht im Griechischen mit Homers Odyssee. Diese Neuerung brachte ihn in Konflikt mit dem Konsistorium. Ziller machte dem gegenüber geltend, dass die gesetzlichen Bestimmungen nur das Ziel, nimmermehr aber die Methode des Unterrichtes vorschreiben könnten.

Mit seinem Freunde und Kollegen G. Weller entwarf Ziller den Plan zu dem „Lateinischen Lesebuch aus Herodot"; aber wegen seines baldigen Abganges von Meiningen übernahm Weller allein die Bearbeitung; das Buch erschien im Jahre 1849 im Verl. Kesserling Hildburghausen und hat jetzt die 17. Aufl. erlebt.

In einer der jährlich stattfindenden Gymnasial-Konferenzen des Meininger Landes, in welchen die Lehrer zu Vorträgen verpflichtet waren, die sie fast stets aus ihren Fachwissenschaften wählten, hielt Ziller einen Vortrag über das

Schulleben der damals berühmten Erziehungsanstalt in Keilhau, welche er zu diesem Zwecke mehrere Tage lang besuchte. Diese Mitteilungen zeigen zur Genüge, dass das lebendige Interesse für erziehenden Unterricht schon frühzeitig in ihm erwacht war. Im Jahre 1847 nach $5^1/_2$jähriger praktischer Thätigkeit legte er seine Stelle in Meiningen nieder und traf umfassende Vorbereitungen zu seinem künftigen Berufe als akademischer Lehrer.

Bei dem intensiven sozialen Interesse, welches er stets bekundete, gingen die Revolutionsstürme des Jahres 1848 nicht gleichgiltig an ihm vorüber. Die Nachrichten, in wie weit er dabei eine Rolle gespielt hat, sind nicht übereinstimmend. Unser Verfasser berichtet, dass Zillers Anteil an der Bewegung nur eine vorübergehende war; es existiert eine Schrift über die Bewegung in Meiningen im Jahre 1848, aber der Unterzeichnete besitzt diese Schrift nicht, um die diesbezüglichen Mitteilungen Langes kontrollieren zu können.

Nach manchen Anstrengungen und Entbehrungen habilitierte sich Ziller im Jahre 1853 als Docent an der Universität in Leipzig auf die Schrift „Über die von Puchta der Darstellung des römischen Rechts zu Grunde gelegten rechtsphilosophischen Ansichten.“ In dieser Erstlingsschrift unterzieht er die historische Grundlage des Rechts einer gründlichen Kritik und verteidigt gegenüber diesem gefeierten Vertreter der historischen Rechtsschule seine Ansicht, dass die Grundlage des Rechts in der Ethik zu suchen ist und dass nur auf ethischem Grunde eine allgemeine Rechts- und Staatslehre aufgerichtet werden kann.

Bis zum Wintersemester 1858/59 als Ziller über Rechtsphilosophie oder Naturrecht, Theorie der Familie als Grundlage des allgemeinen Staatsrechts und nur zuweilen „allgemeine Pädagogik“ zweistündig. Als eine Frucht langjähriger ernster Arbeit hatte sich bereits in ihm eine philosophische Weltanschauung befestigt. Auf Grund seiner Überzeugung schien ihm eine Reformation des sozialen Lebens im Geiste des Christentums und nach ethischen Principien dringend notwendig. Anfangs bot sich ihm diesem Zwecke in erster Linie die staatliche Gesetzgebung und Verwaltung dar, aber bald kam er zur Einsicht, dass eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände unmöglich sei ohne eine Erneuerung der Gesellschaft selbst und so wandte er sich der Erziehung der Jugend als dem zunächst Notwendigsten zu. Mit der ganzen Seele erfasste er das Problem des erziehenden Unterrichtes, aber stets war es ihm darum zu thun, die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnisse zu den Zwecken der Gesellschaft fortzubilden.

Im Jahre 1856 erschien seine „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“. In dieser Schrift sehen wir die Psychologie auf Pädagogik mit solcher Gründlichkeit angewandt, wie bei keinem anderen der älteren Herbartianer. Einzelne Abschnitte, wie z. B. die „Psychologie der Konjunctionen“ § 18 sind auch von Vertretern anderer wissenschaftlicher Richtungen als Vorbild der Forschung hingestellt worden (cf. Fritz Schultze, „Die Sprache des Kindes“, Leipzig 1880, Verl. Günther S. 45).

Im Jahre 1857 erschien die „Regierung der Kinder“. In dieser pädagogischen Monographie zeigt sich schon der Typus der späteren Arbeiten Zillers, Tiefe, Fülle und Vielseitigkeit.

Auf breiter Basis der Erfahrung und auf umfassenden philosophischen Studien ruht das Hauptwerk Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1862 (2. vermehrte Aufl., herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt, Leipzig 1884) und die Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876 (2. sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage, herausgegeben von Dr. Just, Leipzig 1884), seinen „lieben Freunden im Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ zur Herbartfeier gewidmet. Das sind zwei Werke von wahrhaft reformatorischer Bedeutung. Während in der „Grundlegung“ hauptsächlich das Ziel des erziehenden Unterrichtes entwickelt wird, zeigt die „Allgemeine Pädagogik“ den Weg zum Ziele.

Der Verfasser legt auf S. 13—21 eine Reihe von Ideen, die für die Zillerschen Bestrebungen charakteristisch sind, in kurzen Zügen dar — die reformatorischen Grundgedanken des erziehenden Unterrichtes in nuce —.

Diese Darstellung ist durchaus richtig

wie es bei einem so feinen Kenner der wissenschaftlichen Pädagogik, wie Dr. Lange ist, auch nicht anders zu erwarten war; doch wäre nach der Reihenfolge*) der kulturhistorischen Gesinnungsstoffe für die acht Schuljahre der Volksschule auf S. 17 eine etwas eingehendere Begründung im Anschluss an die Abhandlung Zillers Jahrbuch XIII. S. 117—118 erwünscht.

Dem Unterzeichneten scheint eine Darstellung, in welcher die Verdienste Zillers auf dem Gebiete des erziehenden Unterrichtes unter dem Grundbegriff Interesse subsumiert werden, eine mehr genetische und ansprechendere zu sein: Interesse, Vielseitigkeit des Interesse, gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse und religiös-sittliche Charakterbildung; fügt man noch hinzu die psychologischen Bedingungen des religiös-sittlichen Charakters, so hat man eine Disposition, die für jede populär-wissenschaftliche Darstellung zu empfehlenist.

Wir bedauern sehr, dass unser sonst so einsichtsvoller Verfasser die Verdienste Zillers auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ganz aufser Acht gelassen hat.

Wie Herbart galt auch ihm in der Erziehungslehre der philologische Unterricht als eine der bewegenden Hauptkräfte und nichts hielt auch er für die Einführung in das klassische Altertum und für den jugendlichen Geist bildender, als die Anfänge der Menschenbildung, wie sie der jonische Sänger schildert, das so lebendige Gemälde einer Zeit, in welcher sich die lauterste Sitteneinfalt mit dem tiefsten Gefühl für das Heilige vereinigt.

Auf Homers Odyssee folgt Herodot, der durch die reizvolle episch-naive Darstellung und durch den Reichtum des empirischen und sympathetischen Interesses das Gemüt beharrlich auszufüllen und den Geist des Zöglings in eine unmittelbare Spannung zu versetzen geeignet ist. Der grosse Perserkrieg, das inhaltreichste Blatt der griechischen Geschichte schildert den Konflict der orientalischen und griechischen Welt. „Hier steht es geschrieben, dass materielle Macht zerschellt am Fels sittlicher Stärke und dass mit den Bescheidenen die Götter sind."

Auf Herodot folgt Xenophons Anabasis, ein reizendes Bild einfacher Schönheit. Keiner ist mehr geeignet zur Einführung in das römische Altertum, als Livius (anfangs ein sehr einfacher Auszug — aus der Königsgeschichte und Porsena) der Verkünder des weltgeschichtlichen Berufs der Römer, ungemein anmutig in der Erzählung, durch seinen tiefen, poetischen Sinn, durch die Beweglichkeit der Einbildungskraft und frische Anschaulichkeit der Darstellung mit Herodot wetteifernd. Die Homer-Herodot-Anabasis und Livius-Stufen zeigen einen Fortschritt in der Enwickelung der Geschichte der Menschheit. Die letzten zwei Stufen sind eine Fortbildung der Herbartischen Pädagogik „und mit dieser Reihe der Profanstoffe muss zugleich aus inneren Gründen und vorzüglich wegen der höchsten idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung die über die Patriarchengeschichte hinausführende Heilsgeschichte in die innigste Verbindung treten und parallel laufen; mit der Odysseestufe die Geschichte der jüdischen Heldenzeit, mit der Herodot- und Anabasisstufe die Geschichte des Davidischen Königtums, mit der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu" (Grundl. 457) aber noch mancher andere treffende Wink Zillers wird später Veranlassung geben „die Weite der Erziehungssphäre und die Grösse der noch vorliegenden Aufgaben nach der Distanz zu schätzen, die man durchlaufen müsste, um vom Niedrigsten aufzusteigen zum Höchsten und in die man hinausblicken soll, weil man das Letzte vorbereiten muss durch das Erste" (Herbart Paed. Schr. ed. Willmann I S. 297).

Auf S. 21—33 schildert der Verfasser das Leben im Zillerschen Seminar. Die Darstellung ist eine durchaus gelungene, jeder Zug verrät das Gepräge der Authenticität. Durch diese akademische Thätigkeit hat Ziller ebenso wie durch seine grösseren litterarischen Werke eine lichte Spur seines Daseins zurückgelassen. Wir bewunderten die Energie und Selbstverleugnung, mit der er sich der Leitung des Seminars hingab; sein ausserordentlicher Fleiss äusserte sich in mehreren Zweigen des Wissens mit gleicher Wirksamkeit. Was Praktikanten des Seminars am meisten

*) In dieser Reihenfolge sind in den Nrn. 3, 4 und 5 einige Irrtümer unterlaufen, deren Berichtigung nach dem Leipziger Seminarbuch. Jahrb. VI S. 146 f. erwünscht ist. S. H.

fesselte, war das tiefe Interesse Zillers für die kleinsten Einzelheiten der Erfahrung verbunden mit der philosophischen Kraft der Verallgemeinerung.

Leider war es ihm nicht mehr gegönnt, die umfangreichen in zwanzigjähriger Praxis gesammelten Materialien des „Leipziger Seminarbuchs“ zu einer abgerundeten „speziellen Methodik“ zu verarbeiten.

Fast gleichzeitig mit dem Seminar 1861 gründete Ziller die Zeitschrift für exakte Philosophie, deren erste neun Bände er mit Th. Allihn gemeinsam herausgab. Der 4. Bd. enthält eine vortreffliche Abhandlung von Ziller „Skizze der pädagogischen Bestrebungen nach Herbartischen Grundsätzen.“

Im Jahre 65/66 entstand die Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder“ (jetzt Zillerstift genannt), ein Appendix des Zillerschen Seminars, in welcher eine beschränkte Anzahl von Knaben aus den ärmsten Proletarier-Familien zur Erziehung aufgenommen wurden. Ziller hatte in dieser Anstalt die Ideen Fellenbergs, G. Werners und Wicherns in ganz eigentümlicher Weise auf lokale Verhältnisse angewandt und dadurch seinen Seminaristen Gelegenheit gegeben sich in das Ganze der Erziehung einzuleben. Im 13. Jahresbericht dieser Anstalt 1878 schrieb Ziller: „Unsere Anstalt hat in Verbindung mit dem Seminar den Sinn für ähnliche Bestrebungen in weiteren Kreisen geweckt. Ich könnte zu thatsächlichem Beleg dafür einen Fall anführen, in dem zwei frühere Seminarmitglieder während der letzten Kriege ein Segen für ein ganzes Land in vollkommen ähnlicher Weise geworden sind, wie es einst Pestalozzi in Stanz für die Schweiz geworden ist, als die Gefahr allgemeiner Verwahrlosung und Entsittlichung unter der verlassenen Jugend drohte.“ Im Jahre 1868 (nicht 1862) gründete Ziller den Verein für wissenschaftliche Pädagogik. Die Jahrbücher dieses Vereins, — die ersten 14 Bände hat Ziller redigiert — geben Zeugnis von dem wissenschaftlichen Interesse, welches er anzuregen fähig war; er hatte die grosse Freude eine stattliche Reihe seiner Schüler als Mitarbeiter auftreten zu sehen. Das letzte Werk Zillers ist die allgemeine philosophische Ethik 1880, (die 2. Aufl. herausgegeben von Otto Ziller befindet sich unter der Presse), in welcher er die wissenschaftliche Untersuchung unter sorgfältiger Benutzung des bereits Geleisteten nach allen Seiten fortzusetzen suchte.

Zieht man einen Vergleich mit dem in vieler Beziehung ebenbürtigen Meisterwerke Hartensteins „Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften“, so zeichnet sich die Ethik Zillers dadurch aus, dass er in recht methodischer Weise bei jeder ethischen Idee gelegentliche historische Orientierungen bietet, dass er die Ethik zur christlichen Glaubenslehre in innige Beziehung setzt.

Sehr eingehend hat er die Idee des Rechts behandelt, und ganz besonders erwähnenswert ist es, dass er den Zusammenhang gekennzeichnet hat, in welchem Rodbertus, der grosse Begründer des wissenschaftlichen Socialismus zur ethischen Socialwissenschaft steht. Ziller fühlte sich von den Ideen dieses unsterblichen Socialökonomen sehr angezogen.

Was die sonstige academische Thätigkeit Zillers als Professor der Philosophie und Pädagogik betrifft, so gehörte er nicht zu denen, die im Colleg die Häupter ihrer Lieben nach Hunderten zählen konnten; er verzichtete auf alle geistreiche Einfälle, Pointen, Antithesen, Combinationen, sowie auf allen Schmuck der Rede. „Ein Fünklein Wahrheit, ein neuer haltbarer Grund für einen vielleicht uralten Gedanken hat für die Wissenschaft mehr Wert, als ein ganzes Feuermeer jener schillernden Geistesblitze, die nach kurzem Leuchten ein um so tieferes Dunkel zurücklassen“ (Ulrici). „Zillers Rede glich“ — wie Dr. Lange treffend sagt — „mehr einem Gebirgswasser, das über unzählige Felsenhindernisse hinabstürzt ins Thal“; aber wohl durchdacht und durchaus methodisch angelegt war der Vortrag Zillers; er regte zur Mitarbeit an und hat nachhaltig gewirkt. Mehrere seiner früheren Schüler wirken als Docenten und Professoren an Universitäten.

Die Individualität und den Charakter des trefflichen Mannes hat der Verfasser schön und pietätsvoll gezeichnet. Zu

früh schied der Unvergessliche von uns. Umfassende Vorarbeiten zu bedeutenden Werken fand man in seinem Nachlasse. (Vgl. S. 11 Anm.)

Gern hätte der Referent noch länger bei der Betrachtung des Bildes seines geliebten Lehrers verweilt, wenn er nicht fürchtete, den ihm zugemessenen Raum zu überschreiten.

Das treffliche Schriftchen des Dr. Lange wird nicht verfehlen, auf alle Leser einen wohlthuenden Eindruck zu machen; es ist ganz geeignet den Wunsch des Verfassers zu erfüllen, „dass recht viele Leser dem teueren Manne, von dem er ihnen erzählt, näher treten in seinen Schriften und aus ihnen vielfältige Belehrung und Begeisterung für unseren hochwichtigen Beruf hinwegnehmen.“ Die Ausstattung des Büchleins macht der Verlagsbuchhandlung Ehre.

Leipzig. S. Hoffmann.

III

Die formalen Stufen des Unterrichts von Seminardirektor Th. Wiget in Chur. Separatabdruck aus dem Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins. (J. M. Albin, Chur-Schweiz).

Die vorliegende Arbeit liefert einen sprechenden Beweis, dass und in welcher Weise auch dem nicht akademisch gebildeten Lehrer die Errungenschaften der wissenschaftlichen Pädagogik zugänglich gemacht werden können, und dass mithin die weitverbreitete Ansicht, dem Volksschullehrer fehle die nötige Bildung zum Eindringen in den Geist derselben, eine hohle Phrase ist, die mancher bisher als willkommenes Faulbett benutzt haben mag.

Ausgehend von ganz allgemeinen, von den Pädagogen der verschiedensten Richtungen zugegebenen, anerkannten psychologischen Thatsachen, entwickelt Wiget die Lehre von den fünf formalen Stufen in so klarer und leicht fasslicher Weise, belegt seine Auseinandersetzungen mit einer solchen Menge von Beispielen aus den verschiedensten Unterrichtsdisciplinen und geht auf alle Einwände und Bedenken in so gründlicher Weise ein und widerlegt sie so schlagend, dass ein eingehendes Studium der Schrift auch jeden Zweifel an der Berechtigung der formalen Stufen heben und die Überzeugung von der dringenden Notwendigkeit ihrer Durchführung erwecken muss.

Einleitungsweise berührt Wiget die Frage von der historischen Bedeutung Zillers, ohne, da es sich ihm ja um Darlegung des Wertes der Sache und weniger um das Verdienst des Mannes handelt, ausführlicher darauf einzugehen. Doch giebt er auch zur Lösung dieser Frage einige sehr wesentliche Gesichtspunkte an, „markiert in dem Wirrwarr der Meinungen einen Standpunkt, von dem aus Licht in die Nebel fällt“.

Der systematischen Darstellung der formalen Stufen wird sodann noch eine Betrachtung darüber vorausgeschickt, wonach sich der Wert einer Methode richte. Das Resultat der Untersuchung ist, dass das nächstliegendste Kriterium, der Erfolg, ein sehr unsicheres ist, dass vielmehr der Wert einer Methode zu beurteilen ist nach dem Gewicht ihrer Gründe, dass die Theorie also nicht nur das zuverlässigste, sondern das einzige Kriterium der Richtigkeit einer Methode ist. Doch darf dabei die Praxis nicht aus dem Auge verloren werden, sie kann ein Korrektiv für die Theorie werden. Theorie und Praxis müssen übereinstimmen.

Da die Methode bloss ein Mittel ist, wird zunächst der Zweck, dem sie zu dienen hat, der unmittelbare Zweck des Unterrichts, bestimmt. Eine treffliche Gegenüberstellung von Anschauung und Begriff führt zu dem Schlusse, dass der Unterricht ein logisch geordnetes produktives Wissen zu erzeugen habe, mit andern Worten: „Die Aufgabe des Unterrichts ist ein Wissen, in dem ein Können wurzelt“.

Da der naive Empirismus in der Pädagogik, welcher den Schülern die fertigen Begriffe ohne vorausgehende Anschauung überliefert, wenigstens in der Theorie überwunden ist, konnte der Nachweis, dass die Anschauung stets das erste und der Begriff das zweite sein müsse, und dass demnach auch im Unterricht mit Rücksicht auf die Natur des kindlichen Geistes zunächst zwei Hauptstufen zu unterscheiden seien:

1. Gewinnung der Anschauung,

2. Ableitung der Begriffe, blofs angedeutet werden. —

Es handelt sich weiter um die Gewinnung der Anschauung. Die Bildung derselben lässt bei jedem Menschen folgende Stufen erkennen: Totalauffassung (skizzenhafte Vorstellung) — Vertiefung ins Einzelne — Wiederbesinnung auf das Ganze. Ein Unterricht, der sich auf diesen psychischen Vorgang stützt und sich demnach zunächst die Totalauffassung, die sich der Schüler schon vor der streng unterrichtlichen Behandlung im Leben gebildet hat, geben lässt und sich dann in das nicht oder nur undeutlich gewusste Einzelne vertieft, also diese zwei Thätigkeiten scharf trennt (Analyse-Synthese), ist ein naturgemäfser im eigentlichen Sinne des Wortes. Im besonderen sprechen für Nachahmung dieses natürlichen Fortschrittes, wie an passenden Beispielen nachgewiesen wird, folgende Gründe:

1. Sie sichert dem Bekannten und dem Neuen die rechte Art der Aufmerksamkeit.

2. Sie fördert die Selbstthätigkeit der Schüler.

3. Verwandte ältere Vorstellungen bedingen die Apperception des Neuen.

Für die Methodik ergeben sich daraus zwei Folgerungen:

a) Der Lehrstoff darf nie absolut neu sein.

b) Das, was der Schüler über einen Gegenstand weifs, muss zuerst ins Bewusstsein gehoben und geordnet werden.

Mehrere Bedenken gegen die Berechtigung der Vorbereitung werden an dieser Stelle einlässlich besprochen und widerlegt. Bei manchen Gegenständen sind zwei Arten der Vorbereitung nötig; die erste besteht in der Erinnerung an verwandte Dinge, die zweite in der Angabe des von dem Schüler über den betreffenden Gegenstand Gewusste. Dabei wird Veranlassung gefunden, die Bedeutung der heimatkundlichen Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder für den Intellekt und für das Gemüt und anschliefsend daran den Wert der Konzentration des Unterrichts ins rechte Licht zu setzen. Es wird nachgewiesen, dass die strenge Scheidung von Analyse und Synthese, wie sie Ziller fordert, eine Vertiefung der alten methodischen Formel: Vom Bekannten zum Unbekannten sei. Die Thatsache, dass wir es meistens nicht mit Anschauungen, sondern mit Anschauungscomplexen zu thun haben, modificiert den angegebenen Gang des Unterrichts einigermafsen: Im Lesen ist die inhaltliche Behandlung, welche vorauszugehen hat, scharf zu unterscheiden von der sprachlichen, im Gesinnungsunterricht die Aneignung der Thatsachen von der Beurteilung der Personen und ihrer Handlungen, im Rechnen die Behandlung der Sachgebiete von der formalen Seite, im Singen die Behandlung des Textes von der musikalischen Behandlung. Für jedes Fach ist dies an treffenden Beispielen weiter ausgeführt.

Die unterrichtliche Behandlung eines Stoffes hat jedes Mal von einem Ziele auszugehen. Die Bedeutung desselben als Bildungsmittel des Willens wird auseinandergesetzt, Einwendungen dagegen mit klaren Gründen abgewiesen.

Mit kurzen Worten weist Wiget am Schlusse dieses Abschnittes noch nach, dass der Anschauungsunterricht kein Fach, sondern nur ein Princip sein könne und geht dann über zur Entstehung der Begriffe. An Beispielen wird zunächst die Entstehung psychischer Begriffe, wie sie sich das Kind schon vor der Schule aneignet, klar gelegt und gezeigt, dass denselben im Zusammenhang mit ihrer zufälligen Entstehung zwei Mängel anhaften, einmal enthalten sie nicht alle Merkmale, zum anderen aber auch oft Merkmale, welche nicht dazu gehören. Aufserdem ist bei psychischen Begriffen das Allgemeine mit dem Besonderen zu sehr vermengt. Erst eine absichtliche gründliche Untersuchung des Inhalts und Umfangs des psychischen Begriffs erhebt zum logischen Begriff, und dieser ist demnach das Produkt des Denkens und nicht des Zufalls. Dagegen der Weg, auf dem er entsteht, ist nicht wesentlich verschieden von dem Vorgange, welcher die psychischen Allgemeinbilder erzeugte. Die Art und Weise, wie jeder Begriff entsteht, fordert für den Unterricht zwei verschiedene Stufen: Vergleichung und systematische Zusammenfassung oder Asso-

ciation und System, die zusammen den Abstraktionsprozess zu besorgen haben. Psychische Rücksichten, namentlich die Rücksichten auf das Interesse verlangen, dass Anschauungs- und Abstraktionsprozess miteinander alternieren müssen. Association und System gehen in einander über. Äufserlich kennzeichnet sich letztere Stufe aber durch Eintragung der Vergleichungsresultate in ein Heft. Dass die Abstraktion durch passendes Gegenüberstellen und Vergleichen schon auf der Stufe der Synthese vorzubereiten ist, hebt Wiget besonders hervor. Ausführlicher spricht er sich dabei aus über das System in der Naturkunde und weist dabei auch nach, wie die Association den Besitz ordne, vor Vergessenheit sichere und disponibel mache. Oft reduziert sich der Abstraktionsprozess auf Vorstellungsverknüpfung ohne Ablösung von Begrifflichem. Deutsch, Gesang, Geschichte und Geographie werden als Beispiele angeführt. Weiter wird gezeigt, wie die Association in einem Fache auch in andere Gebiete übergreifen muss. Auch hierzu Beispiele aus verschiedenen Disziplinen.

Zum Eintragen des Systems übergehend, begründet Wiget erst die Notwendigkeit desselben durch die Thatsache, dass sonst die Resultate der unterrichtlichen Behandlung zu leicht der Vergessenheit anheimfallen. und fordert, dass nicht etwa Regeln und Gesetze, sondern Musterbeispiele eingetragen werden und zwar, weil sonst die Regel zur mechanischen Formel wird. Einige Beispiele aus Naturkunde, Formenlehre, Geographie, Singen dienen zur Erläuterung. Zugleich wird angegeben, wie ein so eingetragenes System mündlich einzuprägen ist, nämlich in vollständigen Sätzen.

Mit einer interessanten Gegenüberstellung des fachwissenschaftlichen und des schulwissenschaftlichen Ganges, Erläuterung des letzteren durch zahlreiche Beispiele und Nachweis, dass zur Aufstellung eines unterrichtlichen Lehrganges ebensowohl der Methodiker als auch der Fachmann mitarbeiten müssen, schliesst dieser Abschnitt.

In einem 3. Hauptabschnitt behandelt Wiget die Überführung des Wissens in ein Können. Anknüpfend an den Violinvirtuosen und den Rechenkünstler weist er nach, wie man vom langsamen Handeln, das sich jeden Schritt überlegen muss, durch Übung zu einem raschen, mechanischen, beinahe bewusstlosen Vollziehen derselben Thätigkeit gelangen kann, wodurch dann geistige Kraft frei wird. Auf diese Weise das Wissen in ein Können überzuführen, „durch die Intelligenz zur Routine“, das ist das Können, welches die Stufe der Methode, die 5. Stufe, anzubahnen hat. Beispiele aus Deutsch, Rechnen, Geschichte, Naturkunde weisen nach, wie die 5. Stufe zugleich Gelegenheit zu immanenten Repetitionen gibt, wie auch manchmal neue Verbindungen zwischen den Gedanken geschlagen werden, wie also auch auf der 5. Stufe der Schüler produktiv thätig sein kann, wie ferner hier auch das Discernierungs- und Urteilsvermögen der Schüler geschärft wird.

Besonders lehrreich ist auch die Erörterung über die Entstehung der Fertigkeit, des Handelns, des Taktes. Die Entstehung des letzteren bereitet die 5. Stufe im Gesinnungsunterrichte vor, indem sich der Schüler selbst in Lagen versetzt denken muss, die mit den behandelten Fällen verwandt sind, und dabei sich nach den gewonnenen Grundsätzen handeln sieht. Mit gewohnter Klarheit setzt Wiget auseinander, welchen Anteil das Leben und welchen die Schule an der Entstehung des rationalen Taktes haben und dass, wie verschieden auch die Gebiete seien, alle Formen desselben darin mit der Fertigkeit des Rechnens übereinstimmen, „dass sie unbewusst wirken, aber ihre Glieder alle den Weg durch das Bewusstsein genommen haben und jeden Augenblick dahin zurückgerufen werden können.“

Sehr wertvoll ist ein Beitrag, den Musterlehrer Florin in der Discussion geliefert und den Wiget auch in seine Arbeit aufgenommen hat, nämlich über die Durchführbarkeit der formalen Stufen an Gesamtschulen (Schulen, in welchen ein Lehrer mehrere Abteilungen neben einander zu unterrichten hat). Der Hauptübelstand solcher Schulen besteht darin, dass die Schüler den grössten Teil der Zeit still beschäftigt werden müssen und deshalb, so meinte man bisher, seien die 5 for-

malen Stufen an solchen Schulen nicht durchführbar. Florin weist aber deutlich nach, wie gerade durch das Fortschreiten nach den formalen Stufen, die Verbindungfäden zwischen mündlicher und schriftlicher Arbeit nicht nur vermehrt, sondern geradezu erst geschaffen werden.

Daran schliesst sich noch eine sehr instruktive Erörterung Wigets über das Verhältnis zwischen Sprach- und Sachunterricht, deren Ergebnis darin besteht, dass nicht die sprachliche, sondern die sachliche Bildung der oberste Zweck des Unterrichts ist.

Eine kurze Darlegung des Begriffes der methodischen Einheit, einige Bemerkungen über die Zählung der formalen Stufen und eine mit zwingenden Gründen gestützte Abweisung des oft gehörten Vorwurfs, die formalen Stufen werden zur Schablone, und der Meinung, die in der Individualität des Lehrers ein höheres Prinzip der Methodik erblickt, als in den Naturgesetzen, bilden den Schluss der sehr wertvollen Arbeit. Sie kann allen Lehrern, namentlich den Volksschullehrern aufs wärmste empfohlen werden. Jeder, dem es um eine wissenschaftliche Vertiefung seiner Unterrichtsthätigkeit im Ernste zu thun ist, wird sie mit Freuden begrüssen.

Eisenach den 26. VI. 1884.

P. Conrad.

Indem wir uns dieser Empfehlung von Herzen anschliessen, erlauben wir uns noch auf zwei Punkte aufmerksam zu machen, die uns bei der Lektüre der Abhandlung aufgestossen sind:

1. Seite 40 wird von der Assoziationsstufe im deutschen Unterricht gesagt, dass sie die Charakterzüge (der Johanna Sebus etc.) zusammen stelle. Dies ist die ältere Praxis der Zillerschen Übungsschule. Später kam man mit Recht davon zurück, da man sonst konsequenter Weise im deutschen Unterricht zu ethischen Systemen gelangen müsste. Man schloss demnach die sachliche Behandlung der Lesestücke mit der zweiten Stufe ab und führte mit Rücksicht darauf, dass im Unterricht der deutschen Sprache sprachliche Systeme ausgebildet werden müssen, nur die sprachlichen Erscheinungen durch die dritte bis zur fünften Stufe hindurch. Dies ist auch der Standpunkt der „Schuljahre."

2. An mehreren Stellen der Abhandlung scheint es, als ob die vierte Stufe nur dazu da sei, das Erworbene zu fixieren, die gewonnenen Resultate niederzuschreiben. Ja Seite 53 heisst es sogar: „Die IV. Stufe — Fixierung des Begrifflichen — ist theoretisch genommen für den Aufbau nach den fünf Stufen nicht kennzeichnend." Wenn sie dies ist — nämlich ein bloſses schriftliches oder zeichnerisches Fixieren des Gewonnenen — so wäre dies allerdings richtig. Dann aber hätten wir keine Berechtigung, diesen Schritt der Unterrichtsthätigkeit als eine besondere Stufe zu markieren, so wenig wir das Zeichnen eines geographischen Objektes oder die Niederschrift von Stichworten in der Synthese als besondere Stufe hervorheben. Wir möchten uns also hier — da ein sachlicher Unterschied ja nicht besteht — gegen die Form wenden, in welcher vom Verfasser die vierte Stufe dargestellt ist, um jedem Missverständnis vorzubeugen.

Zum Schluss noch ein Wort darüber, dass uns die vorliegende Brochüre ein echtes Beispiel für eine gelungene Popularisierung eines Stückes der Herbart-Zillerschen Pädagogik bietet. Man könnte freilich sagen: Mit dem Popularisieren hat es überhaupt seinen Haken. Wer Herbart-Zillersche Pädagogik verstehen kann, bedarf der Popularisierung nicht; wer aber das Bedürfnis der Popularisierung empfindet, der wird auch mittelst ihrer nicht zum Verständnis kommen. Allein dies trifft nicht ganz zu, und die vorliegende Abhandlung giebt den deutlichsten Beweis dafür, da sie sich auch vortrefflich zur Lektüre in unseren Seminaren eignet.

Möchten wir recht bald eine gleich gründliche, einfache, an die vorhandenen Vorstellungskreise sich eng anschliessende Monographie über die Konzentrationsidee (im Zusammenhang mit der Idee der kulturhistorischen Stufen) von dem Herrn Verfasser erhalten.

Der Herausgeber.

IV.

Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Schulgrammatik für höhere Lehranstalten von Ed. und Fr. Wetzel. 28. oder 4. Auflage mit der amtlich angeordneten Rechtschreibung. Berlin, Verlag von A. Stubenrauch, 1881.

Die genannte Grammatik schliefst sich eng an die Arbeiten Beckers an; sie führt das ganze System dieses Forschers vor, ist aber in vielen Punkten noch weit systematischer als der Urheber selbst. Becker wollte bekanntlich eine vollständige Umgestaltung der Grammatik dadurch herbeiführen, dass er nicht, wie die bisherige Grammatik, die Form sondern die Bedeutung zur Grundlage seines Systemes machte. Die Sprachformen, sagt er, finden nur vermittelst ihrer Bedeutung einen gemeinsamen Vereinigungspunkt im Satze. Hier liegt, nach meiner Ansicht, der ganze Schwerpunkt der logischen Grammatik; sie muss die Satzlehre in den Vordergrund stellen, die Wortlehre derselben vollkommen unterordnen. Eine Scheidung in Wort- und Satzlehre ist daher bei ihr nicht angebracht. Das haben die meisten Herausgeber von Büchern dieser Art nicht beachtet, sie haben ihren Standpunkt verlassen und sind der alten praktischen Richtung gefolgt. Haben sie selbst die Schwäche und Einseitigkeit ihres Prinzipes eingesehen? Niemand wird leugnen wollen, dass diese vorhanden sind. Die Sprache ist eben nichts von heute; sie hat eine geschichtliche Entwickelung hinter sich, ist ein lebendiger Organismus, ein organisches Erzeugnis, wie Becker selbst sagt, aber kein logisches, wie er annimmt. Ihre Bildungsgesetze können hier nicht vollständig erklärt werden. Diese ganze Richtung geht nur darauf aus, wie Rudolf Hildebrand sagt, das Hochdeutsch zu einer blofsen Schriftsprache zu machen, zu einem Tintendeutsch, zu einer toten Sprache in noch ganz anderem Sinne als ausgestorbene Sprachen „tote“ heifsen: sie soll bei lebendigem Leibe tot gemacht werden. Es ist merkwürdig, wie lange oft verkehrte Ansichten die Oberhand behalten.

Müsste ich schon aus dem Grunde den gröfsten Teil unseres Buches verwerfen, da es nicht im stande ist, dem Schüler wirklich einen Einblick in die Sprache zu verschaffen, da es seinen Horizont zu eng abgrenzt, so will ich doch hier das Ganze nehmen, wie es vorliegt, und einer rein objektiven Betrachtung unterziehen. Wenn mein Urteil nun nicht zu Gunsten des Wetzelschen Buches ausfällt, so möge man stets berücksichtigen, dass ich lediglich die Sache im Auge habe und dieser einen Dienst erweisen will.

Um vollständige Klarheit zu erlangen, will ich einzelne Paragraphen und Abschnitte nach einander durchgehen, die Sache wird dann von selbst schon in das rechte Licht treten. Erster Teil: Wortlehre oder Etymologie. Erste Abteilung: Von der Wortbildung. 1. Kapitel: Der Satz und seine Bestandteile. Der grösste Teil dieses Kapitels passt nicht unter die Überschrift, besser würde man das Ganze als Einleitung setzen. § 1. Wörter, Silben, Laute. Wörter sind Teile eines Satzes, bei denen man sich etwas vorstellen (immer?) kann. Die Silben bestehen aus Teilen, welche Laute oder Sprachlaute genannt werden (was soll das Wort „oder“?) die sichtbaren (giebts auch unsichtbare) Zeichen für die Laute heifsen Buchstaben. Die Laute der Sprache zerfallen, (warum „zerfallen“?) in Selbst- und Mitlaute. Selbst- oder Stimmlaute sind solche (dieses Wort muss bei allen Erklärungen mithelfen) Laute, die für sich selbst mit lauter (hörbarer?) Stimme ausgesprochen werden. Mitlaute sind solche (!) Laute, die meist (!) nur in Verbindung u. s. w., also nur mitklingen. Als letzten Satz finden wir: „dasselbe gilt auch von den Stamm- oder Nebensilben, obgleich vorher mit keinem Worte von diesen die Rede war. § 3. Einteilung der Stimmlaute. Die zusammengesetzten Vokale sind eigentlich (!) meist (!) dreifache Laute, wenigstens hört (!) ein feines Ohr drei Laute. Nur ei und au sind als wahre Doppellaute zu bezeichnen; in der Aussprache werden sie aber nicht von ai und äu unterschieden. (Warum hört hier das feine Ohr den Zwischenlaut nicht? Wie reimen sich beide Sätze zusammen?) Der Ablaut ist gegenwärtig (was war er denn früher?) diejenige Ver-

änderung u. s. w. Jakob Grimm versteht darunter die Vokalreihen, welche allmählich durch Steigerung und Schwächung der Grundvokale entstanden sind. (Was würde wohl J. Grimm sagen, wenn er diesen Satz lesen könnte? Er unterscheidet genau zwischen Ablaut und Ablautreihen, wie man in der „Geschichte der deutschen Sprache“ S. 584 und 587 und „deutsche Grammatik“ I 2, 836 sehen kann.) § 4. Einteilung der Mitlaute. Man bezeichnet doch gewiss noch andere Laute denn w. s. j. als Halbvokale? Der Ausdruck gehauchte Laute (aspiratae) musste schon bei der ersten Einteilung berücksichtigt werden. § 5. Arten der Silben. Betonung derselben. Die meisten derselben (der Ableitungssilben) waren ursprünglich Wörter, so dass die mit ihnen gebildeten Wörter eigentlich Zusammensetzungen sind. (Was sind sie denn uneigentlich? Wenn sie aber eigentlich Zusammensetzungen sind, warum behandelt man sie nicht als solche?). 2. Kapitel. Von der Ableitung der Wörter im allgemeinen. Das ganze Kapitel hat eine höchst unglückliche Fassung, es müsste vollständig umgearbeitet werden. § 6. Besser würde innere und äussere Wortbildung unterschieden. Diese ist dann wieder Ableitung oder Zusammensetzung. Die Verfasser haben Ableitungen durch Vor- und Nachsilben. Grimm sagt: Ableitung tritt nur hinten an der Wurzel ein. § 7. Den Ausdruck Wurzel lasse man in dieser Weise ganz weg. So kommt der Schüler zu einer vollständig falschen Vorstellung. Mit den Benennungen Wurzelwort und Stamm kommt man aus. § 8. Die eigentliche Wurzel klang ist fraglich; halt, schon und trib sind falsch. Ob glatt von gleiten kommt, ist doch sehr fraglich; eine Urverwandtschaft der Wurzeln lässt sich nicht leugnen, aber eine sichere Bestimmung des Verhältnisses war bis jetzt noch nicht möglich. Trübe von treiben abzuleiten, ist falsch. Schön und scheinen sind nicht zusammengehörig, da zwei verschiedene Wurzeln (skan und ski) zu Grunde liegen. § 9. Die angegebenen Wurzeln sind grösstenteils falsch. § 17. Be ist nicht aus bei entstanden, beide Formen kommen von demselben Worte. § 19. Demut kann wohl mit Mut zusammengebracht werden. Die Grundbedeutung ist „Knechtssinn“; die geschichtliche Betrachtung gerade dieses Wortes lässt uns einen tiefen Einblick in das Ringen des Christentums mit dem altgermanischen Geiste thun. § 23. Warum Verschmelzungs-Ordnung? der ursprüngliche Bindevokal war weder u noch i; Dieser ist in der ältesten Sprache meist a, seltener i und o, später meist e (veinagards, mînegarte; wegawîso, spiliman, Hagestolz). Von § 18 ab gehören die Abschnitte zu dem Kapitel: die Zusammensetzung.

II. Abteilung. Einleitung. Hier kommen viele ungenaue und falsche Erklärungen vor. Ich will nur einige hervorheben. Er (der Satz) besteht (!) darum aus dem Satzgegenstande und der Satzaussage. Mit den Dingwörtern kommen gewöhnlich kleine Wörter, wie der, die, das (ein, eine, ein) mit zur Antwort, an welchen durch die Endungen r, e, s, das Geschlecht (?) der Dingwörter bezeichnet wird. Die zehn Redeteile lassen sich in zwei Gruppen teilen. 1. Kapitel. Das Dingwort. Ein Dingwort ist ein solches (!) Wort, welches ein Ding bezeichnet. (? Wo ist das Ding, dessen Namen z. B. Seligkeit ist?) Statt Substantiven wäre besser Substantive. Dingwörter, welche wirkliche (giebts auch nicht wirkliche?) oder Sinnendinge bezeichnen. Dingwörter, welche Gedankendinge bezeichnen. Der Satz ist falsch; denn was sind Gedankendinge? Sinnendinge sind solche (!) Dinge, welche aus Stoff bestehen, also wägbar sind, und daher mit den Sinnen, besonders mit Gesicht und Gefühl zu gleicher Zeit wahrgenommen werden können. Gedankendinge sind solche (!) Dinge, welche nur Erscheinungen an den Dingen, besonders Thätgkeiten, Zustände, Eigenschaften oder Merkmale bedeuten. (Dinge, welche nur Erscheinungen an den Dingen bedeuten?) § 28 heifst es dann: Da die Gedankendingwörter keine Einzeldinge bezeichnen. (Bezeichnen sie vielleicht Sammeldinge? oder bezeichnen sie gar keine Dinge? Wie reimt sich dieser Satz mit der Erklärung vom Gedankendingwort?) Tote (leblose?) Dinge oder Sachen. Sammeldinge sind formlose Dinge. § 26. Die Sachen

sind eigentlich (Was sind sie denn uneigentlich?) ohne Geschlecht, werden aber sächlichen Geschlechts genannt. Wie an den Dingen ein dreifaches (?) Geschlecht zu unterscheiden ist. (Man kann überhaupt an den Dingen nur zwei Geschlechter unterscheiden, die Sachen haben kein Geschlecht.) Statt: Wer ist die Wurzel alles Übels, fragt man doch besser: Was ist die Wurzel alles Übels? (der Geiz) Abstrakte, die nicht wirkliche Dinge bezeichnen (!) Sind „Apfel“ nur stoffartig zu denkende Dinge?

Die folgenden Paragraphen bis § 40 überschlage ich; nicht etwa, weil hier alles richtig wäre, es liefse sich auch da mancher Fehler finden, allein des Stoffes wird zuviel, wenn ich so weiter fortfahre. § 40. Wesen und Einteilung der Zeitwörter. Ein Zeitwort ist ein solches (!) Wort, welches die Thätigkeit, das Leiden (!) oder den Zustand (!) eines Dinges angiebt. (Wo sind die Zeitwörter, die das Leiden angeben? Ich denke, das Passiv ist eine Geschlechtsform des Zeitwortes? Passive Zeitwörter finden sich im deutschen nicht.) Unselbständige oder Hilfszeitwörter, d. i. solche (!) Zeitwörter, welche nicht selbständig als Prädikat auftreten können. Weiter unten heifst es dann: „Die Hilfszeitwörter der Konjugation treten auch als selbständige Zeitwörter auf.

Bei dem objektiven Zeitworte erstreckt sich die Handlung nicht immer auf einen andern Gegenstand. Sind die reflexiven Verben nicht auch objektive? Zielende oder transitive Zeitwörter i. e. S., d. i. diejenigen transitiven Verben i. w. S., welche weder reflexive, noch reciproke, noch faktitive sind. § 42. Da der Genitiv, ähnlich dem Akkusativ, auch das Ziel der Handlung angiebt, so ist bei manchen Verben, die den Genitiv regieren, auch der Akkusativ im Gebrauch. (Soll der erste Satz den Grund für den zweiten angeben? Was will der ganze Satz überhaupt sagen? Oben steht auch (S. 68) „die objektiven Zeitwörter, welche kein Ziel, also ein Objekt im Genitiv .... bei sich haben, heifsen ziellose. Jetzt plötzlich bezeichnet der Genitiv doch ein Ziel, somit haben diese Verben auch ein solches bei sich. Wie soll man das zusammenreimen?) § 44. Es ist alles gesagt, wenn es heifst: „Alle transitiven Verben regieren den Akkusativ;“ dann brauchen die Faktitiven nicht noch besonders aufgeführt zu werden. § 45. Die Unterscheidung von absoluten und relativen Zeiten ist doch etwas eigentümlich. Würden die Verfasser eine andere Erklärung geben, dann hätten sie nicht die vielen Einschränkungen auf S. 81 nötig. § 41. Ist reiner und abhängiger Infinitiv ein Gegensatz? Was soll der Ausdruck „eigentliche Stammform?“ § 52. Die Lehre vom Konditionalis ist doch eigentümlich. Warum soll das Imperfektum reinen Konjunktiv haben? Wer glaubt denn, dass „ich hätte“ eine Form des Präsens sei? Die ganze Auseinandersetzung ist unbrauchbar.

§ 51—53. Was hier über den Gebrauch der einzelnen Sprachweisen angeführt ist, gehört in die Satzlehre. § 55 C b. Das Imperfektum nimmt nicht et an. § 56. Die Erklärung der reduplizierenden Verben ist unklar. § 59. Sollten die Verben braten, rauchen. kochen wirklich nie mit sein konjugiert werden? § 88—91. Die Anführungen aus der Satzlehre sind alle nicht am Platze.

Ich verlasse die Wortlehre und wende mich der Satzlehre zu. 1. Kapitel. Der unentwickelte einfache Satz. (Wann wird der seine Entwickelung vollendet haben?) § 93. Eine grammatische Erklärung von Satz fehlt, es ist nur die logische angegeben. Männer, Frauen, Knaben, Mädchen sangen ist doch kein unentwickelter einfacher Satz? Die meisten angeführten Beispiele sind falsch. Wenn die weitere Erklärung richtig ist, warum nimmt man dann nicht den zusammengezogenen Satz an seiner rechten Stelle? Überhaupt lugt diese Art des Satzes an allen Ecken der Satzlehre hervor. Der zusammengezogene Satz ist ein mehrfacher Satz und hat seine Stelle nach dem Satzgefüge. § 94. Die Art des Fragewortes, mit welchem man nach den Subjekt fragt, muss genauer bestimmt werden. Das Subjekt nennt meist den thätigen Gegenstand (dies ist der Subjektbegriff), aber auch den leidenden Gegenstand. (Welcher Begriff ist denn das?) Die grösste

Zahl der Beispiele ist an dieser Stelle falsch. § 95. Es ist richtiger, wenn man sagt: Das Prädikat ist ausgedrückt durch ein Substantiv mit der Kopula. § 98. Die Fragesätze sind grammatisch vollständige Sätze, da sie Subjekt und Prädikat enthalten. Die Erklärung ist somit falsch. Fragesatz und Frage sind wohl zu unterscheiden. Warum sind die rhetorischen Fragen uneigentliche? Für die Grammatik ist diese Unterscheidung nicht anwendbar. Die Erklärungen von direkter und indirekter Frage sind unklar. Die indirekten ausrufenden Sätze sind doch höchst zweifelhaft. Aus welchem Grunde gehören die Wunschsätze mit dem Konditionalis und die mit dem Konjunktiv zwei verschiedenen Kategorien an? § 100. Jeder Satz (vollständige?) enthält notwendigerweise ein Subjekt und ein Prädikat. § 101. Die angeführten Beispiele sind nach der Überschrift beurteilt, grösstenteils falsch. § 101! Ein Substantiv in jedem Kasus und ein Substantiv im Genitiv sind doch wohl keine sich ausschliefsenden Glieder derselben Einteilung? 5 ist unklar, 6 falsch, 8 und 10 gehören nicht hierher. Die Apposition muss nicht notwendig mit ihrem Substantiv im Numerus übereinstimmen.

Doch genug! Wer suchen will im wilden Tann, manch gutes Stück noch finden kann. ist mir zu viel gewesen. Fasse ich nach allem mein Urteil kurz zusammen, so geht es dahin:

1. Viele Erklärungen sind falsch, andere unklar.

2. Viele der angeführten Beispiele sind falsch.

3. Einzelne Abschnitte sind veraltet, falsch oder unklar.

4. Gewisse Partien gehören nicht in die Grammatik.

5. Die Anordnung ist an vielen Stellen höchst unmethodisch

6. Die Einteilungen sind oft falsch, da der Einteilungsgrund nicht innegehalten ist.

7. Die Sucht nach neuen und immer neuen Einteilungen ist zu sehr in den Vordergrund gerückt.

8. Der Ausdruck ist oft überladen und keinesfalls immer genau.

Wie kann eine solche Reihe von Fehlern in einem Buche, das so viele Auflagen erlebt hat, stehen bleiben? Wie kann es dem grammatischen Unterrichte im Seminar zu Grunde gelegt werden, da doch hier die Schüler dahin zu führen sind, dass sie einen Einblick in das Wesen und die Thätigkeit der Sprache erlangen? Soll das Lehrbuch etwa nur vorhanden sein, damit der Lehrer zeigen kann, wie es nicht ist und nicht heifsen darf? Auf solchen Ruhm wollen wir gerne verzichten.

Rheydt. P. Tesch.

V.

Joh. Durmayer: Reste altgermanischen Heidentums in unsern Tagen. Nürnberg. Korn.

Der Verfasser, der sich nebstdem durch die Herausgabe einer „Einführung in die deutsche Götter- und Heldensage" bekannt gemacht hat, will mit gegenwärtiger Schrift „auch ein Kleines beitragen, dass die Nation mit ihrem ältesten und besten Erbe, mit ihrer Poesie, welche das lautere Gold ihres eigenen Sinnes ist, bekannt werde." Das Ziel, das sich der Verfasser stellt, ist sicherlich ein schönes und anerkennenswertes, insbesondere in unserer Zeit, in der man vielfach ebenso pietätslose als oberflächliche und unverständige Urteile in Wort und Schrift über diesen Gegenstand vernehmen kann, und wo der sich rastlos steigernde Weltverkehr nach immer grösserer Nivellirung in Sitten und Gebräuchen hindrängt. Freilich ist der Widerstand, den die Reste unsers ursprünglichen Heidentums ihrer Ausrottung entgegensetzen, durchaus kein geringer, im Gegenteil, viele Erscheinungen, wie z. B. das thatsächliche Vorkommen von Überresten der allerprimitivsten Stufen des mythologischen Denkens noch in unserer Zeit rufen den Gedanken wach, als ob manchen dieser alten Überreste eine unbegrenzte Lebensdauer zukäme. Die kulturelle Mission, die der Mythus einst erfüllte, Naturerklärung zu sein, zugleich dem sittlichen Bedürfnis des Menschen Rechnung zu tragen, haben die Wissenschaft einerseits, die Religion anderseits übernommen. Gerade deshalb aber, weil das mythologische Denken für unsere Vorahnen diese schwerwiegende doppelte

Bedeutung hatte, das causale und das sittliche Bedürfnis zu befriedigen, sind uns die Überreste alten Heidentums bedeutsame Zeugnisse der höchsten Interessen, des Geisteslebens längst vergangener Geschlechter überhaupt. Die Wissenschaft die sich mit der psychologischen Erklärung des Mythus beschäftigt, die Völkerpsychologie — eine noch junge, erst seit Herbart und durch die Herbartsche Richtung namentlich gepflegte Disziplin — hat diesen grofsen Wert anerkannt und mancher mythologische unverstandene Rest hat von ihr seine Beleuchtung erfahren. Aber noch mancher wertvolle Schatz steckt im Volke und harrt des Schatzgräbers, der ihn heben soll.

Eine allgemeinere Teilnahme, besonders derjenigen Gebildeten, deren Wirkungskreis das Volk ausmacht (Geistliche, Lehrer) wird der Wissenschaft wertvolle Beiträge liefern können. Nur zu begrüfsen ist deshalb auch von diesem Gesichtspunkte aus ein Schriftchen, das sich zur Anfgabe stellt, in einfacher, populärer Darstellung dieses Interesse wachzurufen und zu beleben. (Und näher ins Auge gefasst und abgesehen von der empirischen Thatsache, dass uns wirklich dieses Interesse sehr nahe liegt, — sollte dies nicht so schwer halten. Sind ja doch die nämlichen letzten und unveränderlichen Eigenschaften unseres Bewusstseins, wie sie bei den Naturvölkern personifizierend und anthropomorphisierend die ganze Mythologie hervorgebracht haben, heute noch in dem Culturmenschen nur in anderer, in unsern Kindern in ähnlicher Weise wirksam. Mit Recht spricht man aus diesem Grunde von einer Entwicklung des Kindes nach kulturhistorischen Stufen und nennt die Uranfänge der Menschheit deren Kindheitsstufe.

In frischer und lebenswarmer, gemeinverständlicher und anschaulicher Darstellung (von 68 Seiten) führt uns der Verfasser ein reichhaltiges, mit vieler Sorgfalt aus einer ganzen Anzahl von Spezialwerken geschöpftes Material vor. Eben dadurch wirkt das Schriftchen anregend, vorbereitend zugleich auf eingehendere Arbeiten eines Grimm, Simrock u. s. w.

Im Einzelnen liefse sich folgendes aussetzen. Durch eine andere Gliederung des Stoffes wäre gröfsere Uebersichtlichkeit, an der es mancherorts fehlt, erreicht worden. Man hätte sich bei der Gliederung z. B. fragen können: was gehört in den Bereich des Geister- und Dämonenglaubens. (Jetzt noch vorkommende mythologische Anschauungen über das Wesen der Seele, über deren Wohnort u. s. w.); welches sind Ueberreste des Naturmythus, (Märchen u. s. w.) was hat sich noch von dem historischen oder religiösen Mythus erhalten? (Sage, Legende). Vermöge dieser Einteilung wäre zugleich, wenigstens im Grofsen und Ganzen eine gewisse chronologische Ordnung zustande gekommen.

Zu Pag. 1. Dass Karl der Grofse eine „Aufschreibung“ der alten Sagen habe herstellen lassen, ist nicht sicher. Jene Worte „scripsit et memoriae mandavit“ (Einhard, vita Caroli. c. 29) lassen sich nach der Ansicht hervorragender Gelehrten ebenso gut auf Karls subjektive Thätigkeit beziehen.

Pag. 3. Der Verfasser vertritt hier eine Art der sog. Erfindungstheorie des Mythus die man Euhemerismus nach dem alten Geographen Euhemeros nannte und die mit ihrer Meinung, der Naturmythus beruhe auf einer bewussten Allegorie der einzelnen Naturvölker, nur wenige Vertreter findet. Es wird dieser Theorie mit Recht vorgeworfen, sie verlege ihre eigene Auffassung in das ursprüngliche Bewusstsein hinein.

Pag. 19. Dass der Schluss des Wintersemesters an der Universität mit einem „dies academicus“ am Donnerstag vor Palmsonntag erfolge, gehört vielleicht der Vergangenheit an; der heutige Student befindet sich in der genannten Zeit schon kürzere oder längere Zeit im Vollgenuss der Ferien.

Pag. 21. Die Ableitung des Namens der „Germanen“ von Irmin hat gegenüber den neuern Ableitungen namentlich derjenigen von Zeufs (Grammatica celtica) wohl kaum mehr eine Bedeutung.

Pag. 28. „Karneval“ wird wohl richtiger vom italienischen carne vale! (Italien, das Heimatland des Karneval) oder dem mittellateinischen carnelevamen

abgeleitet, wenn sich der Karneval selbst auch an „die alten germanisch-heidnischen Darstellungen der Götterumzüge“, an das Umherführen des Schiffswagens (carrus navalis) angeknüpft hat.

Trotz dieser kleinern Ausstellungen empfehlen wir zum Schlusse das Büchlein auf das wärmste.

Müller, (St. Gallen.)

D. Anzeigen.

I.

H. Kühne, der deutsche Sagenstoff und seine Verwertung bei den Kindern unserer Volksschulen. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig. Heuser.

Der Verf. kommt zu dem Resultat: „Der deutsche Sagenstoff muss in der Schule seine Verwertung finden. Die unseren Vorfahren nachgerühmten Tugenden müssen unsern Kindern durch den deutschen Sagenstoff bestimmt und anschaulich eingeprägt, die Schüler müssen dadurch nicht nur ethisch erregt und patriotisch durchwärmt, sie müssen vor dem Spiegel der Vorfahren zu Tüchtigkeit und Charakterfestigkeit erzogen werden. Sind wir in dieser Hauptfrage einig, so werden wir uns über die Nebenfrage, wie es zur Ausführung zu bringen sei, schon verständigen. Die Pädagogen werden es unter sich ausmachen.“

Die herbartische Schule hat bekanntlich eine Antwort auf die „Nebenfrage“ gegeben, dass über die Forderung der Sagenbehandlung in unsern Schulen nicht mehr gestritten zu werden braucht. Viel nötiger ist es, nachzuweisen, welche von den Sagen, an welcher Stelle und wie dieselben zu behandeln sind. Dann würden sich wohl auch eventuelle Gegner der Sagenstoffe beruhigen resp. umstimmen lassen. Im „3. und 4. Schuljahr“ von Rein, Pickel, Scheller ist der Versuch einer Sagenbehandlung (Thüring. Sagen und Nibelungen) gemacht worden.

II.

Dr. Josef Durdík, Über das Gesamtkunstwerk als Kunstideal. Prag 1880.

Der Verfasser Prof. der Philosophie an der Universität Prag, ein strenger Anhänger Herbarts und ein sehr fruchtbarer Schriftsteller (conf. Zeitschrift für exakte Phil. Bd. XII, 325) hat fast alle seine Schriften in čechoslavischer Sprache verfasst.

Durch obengenanntes Schriftchen giebt er seinen Gesinnungsgenossen in Deutschland Gelegenheit, ihn als scharf einschneidenden Kritiker kennen zu lernen.

Eduard Hanslick, der vielgerühmte Verfasser der Schrift „Über das Musikalisch Schöne“ urteilt über die Broschüre Durdiks in Feuilleton der „Neuen Freien Presse“ 1884 No. 7094 folgendermaſsen: „Wir können nicht umhin auf das inhaltreiche und durchdachte Schriftchen aufmerksam zu machen, welches einen Fundamentalsatz der Richard Wagnerschen Theorie untersucht und widerlegt. Der Begriff des Gesamtkunstwerks als Kunstideal wird hier mit philosophischer Gründlichkeit gepackt und das Wagnersche Luftgebäude mit sicherer Hand und ohne Lärmen zerstört.“

III.

Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik. Von Dr. Herm. Jacoby, ordentl. Professor der Theologie und Universitätsprediger in Königsberg. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1883. Preis M. 5.

Der durch seine liturgischen Schriften („Die Liturgik der Reformatoren“, „Die Gestalt des evangelischen Hauptgottesdienstes“) wohlbekannte Verfasser bietet uns hier ein wissenschaftliches Kompendium der Pädagogik, welches bei bescheidenem Umfange vollständig aus-

reicht, jeden Gebildeten auf diesem so wichtigen und weitschichtigen Gebiete zu orientieren. Nicht wenig trägt dazu die sichere prinzipielle Grundlage bei, welche der Verfasser seinem Werke gegeben hat. Er vindiziert der „theologischen“ Pädagogik ihre Berechtigung und eigentümliche Bedeutung neben der „philosophischen“, nicht so, als solle die Pädagogik, deren selbständige Stellung in dem Organismus der Wissenschaften längst anerkannt ist, in die Abhängigkeit von einem theologischen System gebracht werden, sondern in dem Sinne, dass der Kirche vermöge ihrer seelsorgerlichen Beziehung zu der gliedlich mit ihr verbundenen Jugend das Bedürfnis und die Verpflichtung erwächst, mittelst der Wissenschaft, welche ihre Interessen vertritt, also mittels der Theologie, das christliche Erziehungsideal zu entwickeln.

Die Pädagogik, welche in neuerer Zeit der Gegenstand einer so ausgebreiteten Thätigkeit und tiefgreifenden Geistesarbeit geworden ist, wird als ihr Ziel immer die Lösung der Aufgabe erkennen müssen, den Menschen zu dem heranzubilden, was er sein soll. Der Abstand aber zwischen dem, was der Mensch sein soll, und dem, was er empirisch ist, kann aufserhalb des Christentums weder vollständig und tief erkannt, noch auch in wirksamer und wesenhafter Weise ausgefüllt werden. Darum sind wir berechtigt zu sagen, dass eine wahrhafte Erziehung und eine der Aufgabe entsprechende Erziehungslehre nur auf dem Boden des Christentums möglich ist.

Der Verfasser gesteht zu, dass die von ihm sogen. „theologische“ Pädagogik unmittelbar sich nur auf die Gebiete erstrecke, für welche die Forderungen des christlichen Bewusstseins mafsgebend sein müssen, während andere Gebiete von allgemeineren Gesichtspunkten aus bearbeitet werden können; doch fügt er hinzu, dass der Umfang der zuerst bezeichneten Gebiete zu grofs und ihr Zusammenhang mit den letzteren ein zu enger sei, als dass der Theologie das Recht auf eine die Pädagogik als Ganzes in das Auge fassenden wissenschaftlichen Darstellung versagt werden dürfte.

Ein wesentlicher Vorzug des vorliegenden Werkes liegt in der bestimmten Umgrenzung seines Stoffes. Die Geschichte der Pädagogik wurde ausgeschlossen, da an guten Hilfsmitteln dafür kein Mangel ist. Ebenso verzichtete der Verfasser auf das Eingehen in die spezielle Pädagogik, da hier eine Fülle ausgezeichneter Arbeiten vorliegt. Auch übergeht er die spezifisch physiologischen Untersuchungen, für welche nur medizinische Autoritäten kompetent sind. Nicht minder ist die Darstellung solcher, wenngleich interessanter, psychologischer Vorgänge unterblieben, welche der pädagogischen Einwirkung keinen oder nur geringen Raum gewähren. Um so eingehender und erschöpfender hat der Verfasser dasjenige Gebiet bearbeiten können, welches er für seine Aufgabe sich abgegrenzt hat.

Auch insofern bietet das Buch ein besonderes Interesse dar, als der Verfasser nicht umhin gekonnt hat, den brennenden pädagogischen Fragen der Gegenwart näher zu treten und eine Antwort darauf zu geben. In dieser Hinsicht verweisen wir besonders auf die Kapitel, welche von dem Unterricht der weiblichen Jugend, von dem christlichen und konfessionellen Charakter der Schule und von Staat und Kirche als Faktoren der Erziehung handeln; ebenso sehr aber auf die Äufserungen über das Verhältnis von Gymnasial- und Realschulbildung. Man wird finden, dass das Urteil des Verfassers neben voller Entschiedenheit seiner prinzipiellen Stellung überall ein gerechtes, mafsvolles und weitherziges ist.

Schliefslich geben wir noch eine Andeutung über den Inhalt des Buches. Nachdem in der Einleitung Begriff und Wert der Pädagogik erörtert worden sind, werden im ersten Teil die Prinzipien, im zweiten die Methoden der Erziehung behandelt, wobei sowohl die Methode der moralischen Erziehung nach ihrer beschränkenden und pflegenden Seite, als die der intellektuellen Erziehung in Betracht kommt.

Druck von Schuwardt & Co. (H. Hallberg) in Leipzig.

Zur Einführung in Zillers Ethik.*)

Von

Dr. phil. Karl Just.

Die Einführung gilt Pädagogen: Lehrern und Erziehern.

Sie hat sich deshalb an den Gedankenkreis dieser zu wenden, an ihn anzuknüpfen, auf ihn die ethischen Untersuchungen zu beziehen.

Rein äufserlich betrachtet ist nun das Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik dieses: Mit den Begriffen, mit welchen die ethische Betrachtung schliefst, beginnt die Pädagogik. Was dort Ergebnis ist und Frucht der Untersuchung, das bildet hier den Ausgangspunkt.

Dementsprechend werden auch wir bei der Betrachtung der Zillerschen Ethik**) zuerst schauen nach dem Höhepunkt der Forschung, nach der Frucht und dem Resultat des Ganzen, und erst in zweiter Linie werden wir fragen nach den Untersuchungen, die zu jenem geführt haben.

Als Höhepunkt aber und bedeutungsvollstes Kapitel des Werkes erscheint § 23 „Über Tugend und Sittlichkeit."

Dort haben wir die Anwendung und Beziehung der vorhergehenden prinzipiellen Untersuchungen über das, was gut und böse ist, auf die Persönlichkeit.

Als Ideal derselben — und damit zugleich als Ziel der Erziehung — erscheint der tugendhafte Charakter.

Das ist dasjenige geistige Gebilde, bei dem eine beharrliche Übereinstimmung zwischen dem gesamten oder persönlichen Willen und der idealen Einsicht stattfindet, aber eine beharrliche Hingabe des Gesamtwillens an die sittlichen Ideen zutage tritt.

---

*) Zunächst für die Mitglieder des Local-Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik zu Dresden.

**) Allgemeine philosophische Ethik von T. Ziller, Professor an der Universität Leipzig. Langensalza, Beyer & Söhne 1880.

Worin besteht nun aber die sittliche Einsicht, worin bestehen die sittlichen Ideen?

Das ist des weiteren ausgeführt in den §§ 10—21 und kann hier nur angedeutet und kurz erläutert werden.

Die Ideen sind Musterbilder des sittlichen Wollens, und sie ergeben sich aus den verschiedenen Verhältnissen und Beziehungen, die zwischen mehreren Willen statthaben können.

Da erscheinen zunächst in dem Innern des einzelnen Menschen, der noch in gar keiner Beziehung zu anderen stehend gedacht wird, verschiedene Strebungen oder Wollungen, und wenn man sie vergleichend betrachtet, so zeigt sich die eine Willensregung stärker und mächtiger als die andere. Der stärkere Wille gefällt neben dem schwächeren, und schon aus diesem Verhältnis ergibt sich ein Musterbild des Wollens: das der Vollkommenheit. Es ist zu denken als zwei Wollungen, die mit einander wetteifernd, einander zu übertreffen suchen.*)

Ist aber in dem Inneren des Menschen einmal ein Musterbild vorhanden, so ist aufser jenem rein quantitativen und durchaus formalen Verhältnis allsogleich ein zweites von mehr qualitativer Art denkbar. Es kann nämlich zu jenem gedachten Wollen ein wirklicher Wille in Beziehung treten. Da ist nun zweierlei möglich. Entweder der zweite harmoniert mit dem ersteren oder steht zu ihm im Gegensatz. Das erstere Verhältnis gefällt, und es ergibt sich daraus ein zweites Musterbild, das der inneren Freiheit, welches also darin besteht, dass ein vorhandener wirklicher Wille mit einem gedachten idealen Willen übereinstimmt. Das Attribut „der innern Freiheit" ist diesem Musterbild deshalb beigelegt worden, weil jene Übereinstimmung nur möglich ist, wenn der Mensch frei ist von Begierden und Leidenschaften, die ihrerseits das Wollen zu beherrschen und in Knechtschaft zu bringen suchen.**) ***)

*) Vgl. § 10. Die Willensstärke.

**) Bei der Debatte, welche dem Vortrage dieser „Einführung" im Dresdner Localverein folgte, wurde darauf hingewiesen, dass die Idee der sittlichen Freiheit erst voll verständlich sei und ganz begriffen werde, wenn sie zuletzt, nach den übrigen Ideen betrachtet werde, da sie ja in der Übereinstimmung des Wollens mit der Gesamt-Einsicht bestehe. — Zur Rechtfertigung des von Ziller eingeschlagenen Ganges ist folgendes zu sagen: Innere Freiheit ist schon die Übereinstimmung des Wollens mit einem einzigen idealen Willensverhältnis. Als Übereinstimmung des Willens mit den sämtlichen Ideen — und zwar als beharrliche Übereinstimmung des persönlichen Willens mit der Gesamtheit der Ideen — ergibt sie den tugendhaften Charakter, dessen Betrachtung in dem Zillerschen Werke am Schlusse der Ideenlehre erfolgt (§ 23).

***) Bei der Auffassung der Idee der inneren Freiheit zeigte sich ein Missverständnis. Sie wurde aufgefasst als Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht schlechthin, also zu weit genommen. In der That besteht sie nur in der Übereinstimmung des Willens mit einer sittlichen Idee — also nicht etwa in der Übereinstimmung desselben mit den Maximen, Plänen und Entwürfen der Begierde und Leidenschaft. Sonst wäre auch jeder Hallunke, der seinen sich zurecht gelegten Grundsätzen gemäfs will und handelt, ein sittlich Freier.

Sie besteht ebensowenig in der Übereinstimmung des Willens mit der blofs

Wollen wir nun zu einem neuen Musterbilde gelangen, so müssen wir zu dem Wollen des einen Subjekts das eines anderen hinzufügen. Und zwar denken wir uns das Verhältnis zwischen beiden am einfachsten so: der erste, wirkliche Wille hat die Vorstellung von einem zweiten, sei es auch nur gedachten (ideellen) Willen, der nach der Natur des Willens auf ein Objekt gerichtet erscheint. Da ist wiederum zweierlei denkbar. Entweder der erste Wille gönnt dem zweiten die Erreichung seines Zieles, stimmt in seinem Wünschen und Streben mit jenem überein, oder er missgönnt sie ihm und widerstrebt ihm. Das letztere missfällt, das erstere ist ein wohlgefälliges Verhältnis, und in demselben erhalten wir ein neues Musterbild für unser Wollen: das des Wohlwollens. Dasselbe stellt demnach zwei Willen dar, von denen der eine in seinen Wünschen und Strebungen mit denen des anderen übereinstimmt und zwar nur deshalb, weil dieser in der Erreichung seines Zieles Wohlbefinden und Befriedigung zu finden erhofft.*)

Bis jetzt haben wir das Verhältnis zweier Willen verschiedener Personen uns so gedacht, dass nur der eine Wille aus sich heraustrat, um sich eines Objektes zu bemächtigen, während der andere in der Rolle des Zuschauers verharrte und den ersteren auf seinem Wege nur mit guten oder schlimmen Wünschen begleitete. Jetzt nehmen wir an, beide Willen treten aus sich heraus, beide suchen ein Objekt zu ergreifen und zwar zufälligerweise dasselbe Objekt, wodurch beide zu einander in Beziehung treten. Ist das Objekt nun von der Art, dass nur ein Subjekt es besitzen und darüber frei verfügen kann, und verharren trotzdem beide Willen auf dem Bestreben, über dasselbe ganz unbeschränkt und ohne Rücksicht auf den anderen zu disponieren, so muss ein Zusammenstofs beider Willen erfolgen, es muss

---

theoretischen Einsicht. Daher kommt es auch, dass der gewöhnliche Mann ebensogut sittlich frei sein kann als der Gebildete, und der vor tausend Jahren Lebende so gut frei sein konnte als der jetzt Lebende. Die ethischen Urteile (des Wohlwollens, des Rechts etc.) regen sich in jedem und haben sich in jedem geregt, dazu bedarf es keiner hohen wissenschaftlichen Bildung.

Dass allerdings die fortschreitende Bildung Aufklärung bringt, indem sie manches Vorurteil beseitigt, dass sie den Menschen von dem blofsen Sinnenleben mehr und mehr befreit und auf diese Weise dem sittlichen Urteil mehr Raum und Gehör verschafft, ist sicher. Dass ferner die gröfsere Bildung mehr Mittel an die Hand gibt, die sittlichen Ideale zu verwirklichen, dass sie zu einer feineren und kunstvolleren Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Dienste der Ethik verhilft, das ist ebenso richtig. Darin besteht der Fortschritt der Menschheit in sittlicher Beziehung. Durch denselben und seinen Wert wird jedoch der Einzelne nicht ohne weiteres sittlich würdiger; denn die Kraft, die er nicht selbst für das Sittliche aufwendet, kann ihm auch nicht angerechnet werden.

Daraus, dass die sittliche Freiheit nicht besteht in der Übereinstimmung des Willens mit der blofs theoretischen Einsicht, ergibt sich auch zugleich das andere, dass nämlich alles Wissen und Forschen erst seine Würde empfängt dadurch, dass es einer sittlichen Idee geweiht ist, dass das Wissen und Können an sich noch nichts sittlich Wertvolles ist, dass es nur gefällt nach der rein quantitativen (also für sich allein zum Mafsstab unzureichenden) Idee der Vollkommenheit.

*) Vgl. § 12. Das Wohlwollen.

Streit zwischen beiden entstehen. Über dieses Verhältnis nun ergeht vonseiten des parteilosen Zuschauers ein missfälliges Urteil. Wir aber suchen nach einem Verhältnis, das gefällt: Wie entsteht das im vorliegenden Falle? Es wird dann entstehen, wenn beide Willen eine bestimmte Vereinbarung, eine bestimmte Verabredung treffen, durch welche die Disposition über das umstrittene Objekt geregelt wird, und wenn beide Willen dieser Bestimmung gemäfs inbezug auf jenes Objekt sich verhalten. In dem Verhältnis, das auf diese Weise sich gebildet hat, besteht das Musterbild, die Idee des Rechts. Wollen wir uns dieselbe vorstellen, so müssen wir uns demnach zwei Willen denken, welche, um den Streit zu vermeiden, eine Norm aufgerichtet haben für ihr Verhalten inbezug auf ein von beiden erstrebtes Objekt und allezeit dieser Norm gemäfs leben und handeln.*)

Der nächste Schritt ist nun der, dass ein Wille absichtlich mit dem anderen zusammentrifft, dass er durch eine That hemmend oder fördernd auf ihn einwirkt und ihm so Unlust oder Lust, Wehe oder Wohl bereitet. Der andere Wille muss aber, damit ein Verhältnis zustande kommt, sich dessen auch bewusst sein, dass jenes Wohl oder Wehe ihm von dem ersten Willen absichtlich bereitet ist. Bleibt es nun bei dem Geschehenen, erfolgt keine Rückwirkung, so entsteht ein Verhältnis der Ungleichheit, das je länger je mehr als ein unbilliges empfunden wird. Das Missfallen und die Unzufriedenheit weicht erst dann, wenn jenes von dem ersten Willen ausgegangene Wohl oder Wehe in gleichem Mafse zurückerstattet worden ist, wenn die entsprechende Belohnung oder Bestrafung stattgefunden hat. Diese innere Erfahrung aber führt zu einem neuen Musterbilde, dem Musterbilde der Vergeltung. Dasselbe müssen wir uns denken als ein Verhältnis zweier Willen, innerhalb dessen für eine jede von dem einen Willen dem anderen absichtlich erwiesene und von diesem als solche empfundene Wohl- oder Wehethat ein gleiches Mafs von Wohl oder Wehe zurückgegeben wird.**)

Mit dem Musterbilde der Vergeltung zeigt sich unsere Ideenreihe geschlossen; denn ein neues, eigentümliches Willensverhältnis zwischen den Willen zweier Vernunftwesen, aus dem ein neues, selbständiges Musterbild für den Willen abgeleitet werden könnte, ist nicht auffindbar. Aber woher erhalten wir die Sicherheit, wer gibt uns die Gewissheit, dass nicht trotz unserer Bemühung das eine oder andere Musterbild übersehen worden ist, dass wir wirklich alle Bilder für das Wollen bei einander haben?

Nun, diese Gewissheit haben wir in der That. Blicken wir noch einmal rückwärts auf die dargestellte Ideenreihe, so ergibt sich folgendes: Wir richteten zuerst unsere Aufmerksamkeit auf die Willensverhältnisse eines Vernunftwesens, und es trat da zunächst hervor das quantitative

*) Vgl. § 13. Das Recht und § 14. Die Folgerungen aus der Rechtsidee im Verhältnis zu anderen allgemeinen Theorieen.

**) Vgl. § 15. Die Vergeltung.

Musterbild der Vollkommenheit und sodann das qualitative der inneren Freiheit. Darauf betrachteten wir die Willensverhältnisse, die entstehen können zwischen den Willen zweier Vernunftwesen. Bei dem ersten Willensverhältnisse, das wir hier fanden, blieb das eine Glied, der eine Wille eingeschlossen in dem Innern der Person, das andere Glied war ein gedachter Wille — es war das Musterbild des Wohlwollens. Bei dem zweiten trat der eine Wille aus dem Innern hervor nach aufsen und traf zusammen mit einem zweiten und zwar wirklichen Willen — wir gewannen das Musterbild des Rechts. Bei dem dritten Willensverhältnisse endlich geschah das Zusammentreffen der beiden Willen, das vorher noch ein unabsichtliches, zufälliges war, absichtlich — und daraus ergab sich das Musterbild der Vergeltung.

Wir sehen, jedes einzelne Willensverhältnis steht zu dem vorhergehenden im Verhältnisse des Gegensatzes und zwar des kontradiktorischen Gegensatzes (quantitativ — qualitativ; im Innern eingeschlossen — nach aufsen hervortretend, gedacht — wirklich; unabsichtlich — absichtlich). Der kontradiktorische Gegensatz besteht aber nur aus zwei Gliedern: A und Non A und umspannt demnach das ganze ihm untergeordnete Gebiet. Da nun die Reihe unserer Willensverhältnisse in diesem Verhältnisse des kontradiktorischen Gegensatzes fortschreitet, so haben wir in der That die Sicherheit, dass die Gesamtheit der sittlichen Willensbezüge und Willensäufserungen durch unsere Ideenreihe umspannt und umschlossen ist, und dass es kein sittliches Verhältnis gibt, welches aufser derselben liegt und von ihr nicht berührt werde.*)

Wie ist es aber dann, wenn wir den beiden Vernunftwesen, die wir bis jetzt in Beziehung zu einander gedacht haben, ein drittes und viertes hinzufügen, sollte sich da kein neues eigentümliches Verhältnis ergeben? Offenbar nicht; es können sich nur die dargelegten Verhältnisse wiederholen, nur dass auf der einen oder anderen Seite statt der einen Persönlichkeit, statt des einen Willens zwei oder mehrere stehen, woraus aber keine neue, selbstständige Art des Guten entspringt.**)

Aber noch eine andere Möglichkeit für eine Erweiterung der sittlichen Ideen, für einen Fortschritt in der Erforschung der eigentümlichen Arten des Guten zeigt sich. Die Sozialpsychologie lehrt uns, dass die einzelnen Vernunftwesen nicht nur

*) Es wurde in der Debatte angezweifelt, ob bei dem Fortschritte: quantitativ — nicht quantitativ, sondern qualitativ ein kontradiktorischer Gegensatz vorliege. Und es ist in der That hier ein solcher Gegensatz nicht vorhanden, die Begriffe quantitativ — qualitativ sind nicht kontradiktorisch entgegengesetzte, es sind vielmehr disparate Begriffe. Die Disjunktion ist aber trotzdem — und das ist die Hauptsache — eine vollständige und geschlossene, allerdings nicht eine a priori geschlossene, wie Ziller annimmt, sondern eine erfahrungsmäfsig geschlossene; denn nach unserer Erfahrung umschliefsen Quantität und Qualität die Gesamtheit der Merkmale einer Erscheinung, sei es nun einer äufseren oder inneren. Einen dritten Gesichtspunkt neben diesen beiden gibt es nicht.

**) Vgl. § 16. Übergang zu den gesellschaftlichen Ideen S. 262.

gesondert, einander gegenüber stehen, dass sie vielmehr auch mit einander verschmelzen, dass sie sich mit einander vereinen zur Verwirklichung gemeinsamer Zwecke. Es entstehen so Gemeinschaften, psychische Organismen, gewissermafsen Kollektivpersönlichkeiten. Denken wir uns nun eine solche Gesellschaft, deren Glieder sämtlich eine der sittlichen Ideen schauen und darin eins werden, für die Verwirklichung derselben in dem ganzen Bereiche ihrer Willenssphäre Sorge zu tragen, so gewinnen wir in der That ein neues Musterbild des Guten, nämlich das Musterbild einer Gesellschaft, das, wenn es auch hinsichtlich seiner sittlichen Würde nur als Abglanz der entsprechenden Einzelidee erscheint, doch zu so ganz neuen sittlichen Forderungen und Gestaltungen Anlass gibt, dass wir dasselbe als eine neue, wenn auch nur abgeleitete, nicht ursprüngliche sittliche Idee bezeichnen dürfen. Es wird aber offenbar so viele Musterbilder der Gesellschaft oder gesellschaftliche Ideen geben, als wir Einzelideen haben, denn eine jede der letzteren kann auch das Prinzip werden zur Entstehung einer idealen Gemeinschaft, eines idealen Gesellschaftskreises. Bei ihrer Aufzählung werden wir aber besser eine andere Reihenfolge inne halten als bei der Darstellung der Einzelideen, und zwar werden wir hier am zweckmäfsigsten mit dem beginnen, was dort am Ende stand; denn das erste, worauf ein idealer Gesellschaftskreis sein Augenmerk und sein Streben richten wird, kann doch wohl nichts anderes sein, als dass er das Missfällige, was sich in seinem Bereiche zeigt, zu beseitigen: also den Streit beizulegen, die Unbilligkeiten auszugleichen sucht. Es werden demnach zuerst hervortreten und von der Ethik als die ersten gesellschaftlichen Ideen oder Ideale zu verzeichnen sein: die Idee der Rechtsgesellschaft, d. i. einer Gemeinschaft, die durchdrungen vom absoluten Missfallen am Streit denselben allezeit und überall zu vermeiden sucht,*) und die Idee der Vergeltungsgesellschaft, d. i. einer Gemeinschaft, die alle Unbilligkeiten in ihrem Wirkungskreise zu beseitigen strebt.**) Ist aber einmal das Missfällige, sind die Ungerechtigkeiten und Unbilligkeiten beseitigt, so kann die Gesellschaft auch daran denken, positiv Wohlgefälliges zu schaffen und — das wird das nächste sein — der Idee des Wohlwollens entsprechend für das Wohlbefinden ihrer Glieder, für das leibliche und geistige Wohlergehen derselben zu sorgen. Den Ideen der Rechtsgesellschaft und der Vergeltungsgesellschaft reiht sich so an das Ideal der sittlichen Liebesgemeinschaft oder wie es heifst, wenn die Mittel und Wege in Betracht gezogen werden, die zur Erzeugung jenes Wohlbefindens führen sollen, das Ideal der Verwaltungsgesellschaft.***) Damit aber der Gesellschaft hinreichende Kräfte und Mittel zur Verfügung stehen, das Wohlwollen, die Liebe zu bethätigen, muss gesorgt werden für Ausbildung dieser Kräfte, für Gewinnung dieser Mittel. Es entsteht

*) Vgl. § 17. Die Rechtsgesellschaft.

**) Vgl. § 18. Die Vergeltungsgesellschaft.

***) Vgl. § 19. Die Verwaltungsgesellschaft.

so eine neue gesellschaftliche Idee, die Idee oder das Ideal der Kulturgesellschaft, das uns also das Bild einer Gemeinschaft vor Augen stellt, welche freie geistige Kraftentfaltung auf das höchste schätzt und diese überall zu erwecken und zu pflegen sucht.*) Findet sich endlich eine Gesellschaft, die all diese einzelnen gesellschaftlichen Ideen kennt und an ihrer Verwirklichung arbeitet, ihrer Realisierung lebt, so haben wir in ihr das höchste sittliche Gebilde, das eine menschliche Vereinigung zu erreichen vermag; so haben wir, wie die Bibel sagt, das Reich Gottes auf Erden. Dieses letzte und höchste Ideal, welches der Einzelidee der innern Freiheit entspricht, ist das Ideal der beseelten Gesellschaft, einer Gesellschaft also, bei der die sittlichen Ideen, die praktische Vernunft, die alles bewegende Kraft, die Seele des Ganzen bilden.**) —

Bis jetzt haben wir das eine Stück des tugendhaften Charakters, die ideale Einsicht, betrachtet. Aber die Einsicht, das Wissen allein thut es nicht, wie schon die heilige Schrift betont. Wir können noch so klar erkannt haben, was recht und gut ist, was löblich und preiswert, wir können mit Menschen- und Engelzungen darüber zu reden wissen, wenn wir dasselbe nicht in unseren Willen aufnehmen, wenn unser Streben sich nicht darauf richtet, so hat das keinen Wert. Es muss darum, soll der tugendhafte Charakter zustande kommen zur idealen Einsicht als zweites Stück hinzukommen: der Wille. Der Wille ist der eigentliche Träger der sittlichen Wertschätzung.***) Wesen, die des Willens nicht fähig sind, liegen unter der Linie der sittlichen Beurteilung; bei ihnen kann von gut und böse, von löblich und schändlich nicht die Rede sein. So ist es bei Steinen und Pflanzen, denen schon die Voraussetznng des Willens, das Bewusstsein mangelt. So ist es auch bei den Tieren, die sich über das Begehren nicht zu erheben vermögen. So ist es anfangs selbst bei den Kindern, diese wachsen erst nach und nach, in dem Maſse, als sich der Wille bei ihnen entwickelt, in die ethische Wertschätzung hinein. Worin nun aber das Wesen des Willens besteht und unter welchen Bedingungen er sich entwickelt, kann hier nicht zur Erörterung kommen. Die Ethik, sich auf die ihr eigentümliche Aufgabe beschränkend (nämlich zu erforschen, was gut und böse ist, was wohlgefällt und missfällt), überlässt diese Untersuchung der Psychologie. Sie begnügt sich damit, zu bestimmen, wie der einmal vorhandene Wille beschaffen sein soll. Das ist uns aber schon bekannt, da wir bereits im ersten Teile unserer Untersuchung die Musterbilder für das Wollen, und zwar sowohl für das Einzelwollen als auch für das gesellschaftliche Wollen, betrachtet haben.

Wir kennen nun die beiden Hauptstücke, aus denen der tugenhafte Charakter besteht: es sind Einsicht und Wille. Beide bilden zusammen den Stoff der Tugend. Der Stoff muss aber auch

*) Vgl. § 20. Die Kulturgesellschaft.
**) Vgl. § 21. Die beseelte Gesellschaft.
***) Vgl. § 3. Der Wille.

die rechte Form annehmen, d. h. die einzelnen Teile desselben müssen in das rechte Verhältnis zu einander treten. Das rechte Verhältnis zunächst zwischen den beiden Hauptteilen, der Einsicht und dem Willen, besteht darin, dass sie fortdauernd mit einander übereinstimmen. Beide Hauptglieder, sowohl die ideale Einsicht als auch der persönliche Wille, sind nun aber wiederum etwas zusammengesetztes, und so muss auch bei jedem einzelnen von beiden sich die rechte Form finden: einmal müssen die verschiedenen Einzelideen zusammengefasst sein zum Ganzen der Einsicht, und das andere mal muss das mehrfache Wollen im Menschen verbunden sein zum persönlichen Wollen oder zur Einheit der Person.

So sehen wir, der tugendhafte Charakter ist ein sehr zusammengesetztes Gebilde, und leicht kann es an dem einen oder anderen Stücke, sei es nun hinsichtlich des Stoffes oder der Form gebrechen. So oft dies aber der Fall ist, haben wir einen Fehler an dem Gebilde, entsteht ein Charakterfehler.

Es kann aber nach dem oben Ausgeführten fehlen

1) an der rechten Einsicht. An Stelle klarer Erkenntnis ist dann vielleicht nur ein verschwommenes, vages und unbestimmtes Gefühl vorhanden von dem, was recht und unrecht ist und dementsprechend ein bloſses Schwärmen für das Gute anstatt eines energischen und kräftigen Handelns im Dienst desselben. Oder es findet sich statt eines interesselosen, objektiven Urteils eine Beurteilung, die befangen ist in anerzogenen Vorurteilen oder beeinflusst von politischen oder vermeintlichen religiösen Überzeugungen. Oder es fehlt überhaupt an jedem feststehenden sittlichen Urteile, und die Wertschätzung von Gesinnungen und Handlungen, von Verdiensten und Leistungen hängt dann ab von Meinungen und Ansichten, die ihrer Natur nach schwankend sind und dehnbar, heute so gestaltet und morgen anders.

Es kann 2) fehlen der echte Wille. Statt dessen kann vorhanden sein ein bloſs mattherziges, schwankendes Streben; ein Streben, das nur von Zeit zu Zeit Energie zeigt, das vieles beginnt und nichts vollendet; ein Streben, dem es an Kraft gebricht, das als würdig Erkannte ohne alle Rücksicht auf Nutzen oder Schaden, Gunst oder Ungunst festzuhalten, zu verteidigen und überall, wo sich nur Gelegenheit bietet, zu verwirklichen.

Hinsichtlich der Form der Tugend kann 3) der Mangel vorliegen, dass in der Einsicht nicht alle Ideen genügend vertreten und in der rechten Weise zusammengefasst sind. Der Eine kennt dann wohl das Wohlgefällige, welches die Energie des Strebens an sich trägt, und er setzt alles daran, seiner Überzeugung treu zu leben; aber die Güte und Milde tritt in seinem Leben zurück, und er ist hart und unnachsichtlich streng gegen seine Mitmenschen. Oder der Andere strebt unablässig nach Vermehrung des Wissens, nach Reichtum von Kenntnissen, um den Gedankenkreis weit und den Willen stark zu machen, aber an die Veredlung der Gesinnung denkt er nicht. Auf diese Weise kann

es kommen, dass man sich hingibt an einen einseitigen Zweck und darüber andere sittliche Forderungen verletzt und schweren sittlichen Tadel auf sich zieht.

Oder es kann 4) fehlen an einem wahrhaft persönlichen und einheitlichen Wollen. An Stelle desselben steht dann ein vereinzeltes, zerstreutes, unzusammenhängendes Wollen, ein Wollen, welches vielleicht auf den verschiedensten Gebieten sich ausbreitet, aber auf keinem etwas Ordentliches zustande bringt. Es zeigt sich ein Wollen, welches auf diesem Gebiete in dieser Gestalt, auf jenem in einer andern erscheint, das etwa in äufseren Dingen, also wenn es sich um Vermehrung seiner Autorität, um Geltendmachung seiner Ansprüche, um Befriedigung seiner Eitelkeit handelt, kräftig und energisch auftritt, und in allen ernsteren Fragen, wenn es würdige Bestrebungen zu fördern, unwürdige mit starker Hand niederzuhalten gilt, wenn es sich um Erfüllung der Aufgaben des Berufs handelt, wozu freilich stetige, ausdauernde, ernste, unverdrossene Arbeit, der die äufsern Erfolge gar oft fehlen, nötig ist, ein trauriges, verächtliches Bild der Schwäche und des Unvermögens, der geistigen und sittlichen Unfähigkeit darbietet; ein Wollen, auf das kein Verlass ist, auf das man nicht rechnen kann, das sich fortwährend widerspricht und das, so grofse Hoffnungen es anfangs erweckt haben mag, doch ein klägliches Ende nimmt, indem es sich durch seine widerspruchsvolle Thätigkeit aufreibt und am Kummer über die Misserfolge seines Handelns zugrunde geht.

Endlich kann sich 5) ein falsches Verhältnis ausbilden zwischen der Gesamteinsicht und dem persönlichen Wollen. Dann entsteht das eigentliche Böse, der böse Wille, welcher weifs, dass er das Schlechte will, und es doch will, aus Grundsatz will. Das Böse ist dann das Prinzip der Person, es wird gesündigt aus Bosheit, nicht blofs aus Schwäche oder Trägheit, wie es dann der Fall ist, wenn ein einzelnes Wollen, das sich loslöst vom persönlichen Wollen, im einzelnen Falle von der Gesamteinsicht abweicht.*) —

Die Pädagogik nun als die Kunst der Charakterbildung hat all die Erfordernisse, welche zur Erzeugung des tugendhaften Charakters notwendig sind, zu erfüllen, sie hat sowohl die einzelnen Teile, aus denen derselbe zusammengesetzt ist, zu schaffen, als auch dieselben unter sich und zu einem Ganzen in der rechten Weise zu vereinen. Die Aufgaben, welche derselben zuwachsen, sind demnach folgende: Sie muss

1) sorgen für eine klare sittliche Einsicht, und Herbart redet deshalb von der ästhetischen Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung.**) Sie muss

2) einen echten Willen bilden, und deshalb gilt Vielseitigkeit

*) Vgl. § 23. Tugend und Sittlichkeit.

**) Vgl. Herbarts Pädagogische Schriften (Willmann) I, S. 256. S. auch Zillers Allgem. Pädagogik S. 20. Bildung des sittlich-religiösen Willens durch den Unterricht.

des Interesses, welches letztere ja die Quelle und Wurzel des Willens ist, als Ziel alles Unterrichts, und wird von Ziller verlangt, dass der Unterricht eine Schule der Willensbildung sei.*) Sie muss

3) die einzelnen sittlichen Ideen in dem Innern des Zöglings zusammenfassen zur sittlichen Gesamteinsicht, und aus diesem Grunde erklärt sich die Forderung des gleichschwebenden vielseitigen Interesses, nach welcher alle Seiten des Guten zu ihrem Rechte und der ihr gebührenden Geltung kommen sollen.**) Es müssen

4) die einzelnen Willensregungen und Willenskreise vereinigt werden zu einem einheitlichen, persönlichen Willen, und darum fordern wir Konzentration des Unterrichts; denn das Subjekt wird nur dann Einheit zeigen, wenn auch die Objekte, an denen und durch welche es sich bildet, zu einer Einheit verbunden sind.***) Endlich muss

5) für Übereinstimmung des persönlichen Willens mit der Gesamteinsicht Sorge getragen werden. Das ist vor allem Aufgabe der Zucht, die dafür zu sorgen hat, dass die sittlichen Imperative auf das eigene Selbst zurückbezogen werden und zur sittlichen Einsicht die sittliche Übung hinzukommt.†)††) —

Für die wissenschaftliche Betrachtung ist eine solche Zerlegung der sittlichen Aufgabe, wie sie in dem Vorstehenden vollzogen worden ist, notwendig, damit es dem Handeln, das jene erleuchten soll, nicht an der nötigen Klarheit gebreche. Für das praktische Streben nach Sittlichkeit dagegen wäre das Denken der Aufgabe in dieser Form: das Ganze so vielfach gegliedert und die einzelnen Teile so scharf auseinandergehalten, zu schwerfällig, ja es könnte dabei leicht geschehen, dass das eine über dem anderen übersehen und vergessen würde. Es ist für dasselbe viel leichter und darum zweckmäfsiger, wenn die Aufgabe als eine einheitliche gedacht wird, wenn die einzelnen Merkmale der Tugend in einer Einheit zusammengefasst werden; aufserdem aber viel wirksamer, wenn das nicht in einer abstrakten Formel, sondern in einer konkreten Gestalt, also in einer Persönlichkeit geschieht. Daher erklärt es sich auch, dass die Menschheit bei ihrem Vorwärtsstreben allezeit nicht sowohl abstrakte Tugendideale als vielmehr einzelne hervorragende

*) Vgl. Ziller, Allgem. Päd. § 19. Bildung des Willens durch den Unterricht.

**) ibid. § 22. Das individuell-vielseitige Interesse der Persönlichkeit.

***) ibid. § 22 (S. 248 der 2. Aufl.)

†) ibid. § 28. Die Charakterbildung etc. (S. 397 ff.)

††) Bei den Forderungen, die sich aus der Ethik für die Pädagogik ergeben, muss man eingedenk sein, dass zu denselben sich noch hinzugesellen diejenigen, welche aus der Psychologie entspringen, so dass die Ansprüche der Konzentration, der Vielseitigkeit des Interesses etc. doppelt gestützt werden. Vielen sind die der Psychologie entnommenen Gründe zur Zeit sogar einleuchtender als die, welche aus der Ethik herrühren.

Persönlichkeiten als Muster vor Augen gehabt hat, dass die Völker wie die Einzelnen sich als Vorbilder für ihr Handeln Helden und Weise auserkoren, denen sie durch ihr Thun nacheiferten, denen sie die Wege zum Olymp sich nacharbeiteten. Nur darf man nicht übersehen, dass diesen Vorbildern ein Mangel anhaftet. Sie lassen nämlich in der Regel nur einzelne Seiten und Teile der Tugend in ihrer vollen Klarheit hervortreten, während andere mehr zurücktreten oder ganz fehlen. So könnte uns, um auf einige uns naheliegende Beispiele hinzuweisen, Fichte wohl ein Vorbild sein in der Kraft und Energie des Wollens und der Überzeugungstreue, so könnte uns Pestalozzi vorleuchten als ein hohes Muster hingebender und aufopferungsvoller Liebe und Barmherzigkeit, aber für die übrigen sittlichen Ideen fänden wir bei ihnen weniger Anreiz zur Nacheiferung. Frei von diesem Mangel ist dagegen dasjenige persönliche Ideal, welches uns die Religion darbietet. Gott ist, wie Herbart sagt, das reelle Centrum aller praktischen Ideen, d. h. in ihm sind alle Seiten und Teile der Tugend gleichmäfsig vertreten. Und ebenso verehren wir in Christus das vollendete sittliche Vorbild, nur dass uns sein Beispiel zugleich zeigt, wie das Gute in seinen verschiedenen Beziehungen unter menschlichen Verhältnissen zu verwirklichen ist. Wird nun das vollkommene Gute in dieser Weise in Gott geschaut, und gilt als Ziel alles sittlichen Strebens die Annäherung an sein Wesen, so nimmt das tugendhafte Streben die Form des Glaubens an, der demnach besteht in der vollen Hingabe des Herzens an Gott als das höchste sittliche Ideal; welche Hingabe zugleich getragen ist von der Zuversicht, das sittliche Streben, die Hingabe an das Ideal werde zu jeder Zeit bei Gott, dem Anfänger und Vollender alles Guten, die wirksamste Unterstützung und Hilfe finden. Und diese Form des sittlichen Strebens dürfte für den Menschen die naturgemäfse sein; denn der Mensch findet sich mitten hineingestellt in den Weltzusammenhang, findet sich als ein Glied der Erscheinungswelt, deren Anfang und gesetzmäfsige Entwickelung ihm ohne einen persönlichen, vernünftigen Urheber unbegreiflich erscheinen, und deren unabänderliche, oft schmerzliche Einflüsse auf sein eigenes Leben ihm die Annahme eines solchen, zugleich von wärmster, reinster Liebe für das Menschengeschlecht erfüllten Wesens zum unabweislichen Bedürfnis machen. In diesem Sinne kann als höchstes Ziel des sittlichen Strebens und damit zugleich als Ziel der Erziehung auch hingestellt werden der Glaube an Gott und Christum, übereinstimmend mit der Anweisung des Apostels, der auf die Frage des Kerkermeisters zu Philippi: Was muss ich thun, dass ich selig werde? antwortet: Glaube an den Herrn Jesum Christum, so wirst du und dein Haus selig; oder die Gottähnlichkeit, nach den Worten der Schrift: Ihr sollt vollkommen sein wie euer Vater im Himmel vollkommen ist (Matth. 5, 48) und: Ein Jeglicher sei gesinnt wie Jesus Christus auch war (Phil. 2, 5). In der letzteren Bestimmung, der Bestimmung des sittlichen Zieles als Gottähnlichkeit, ist zugleich der Hinweis enthalten, dass das voll-

endete sittliche Ideal, mag es nun heifsen Tugend oder nach religiöser Auffassung Vollkommenheit, uns unerreichbar bleibt, dass uns nur die Annäherung an dasselbe, das Streben darnach, also Sittlichkeit oder nach religiösem Sprachgebrauch Frömmigkeit möglich ist.

Mit der letzteren Betrachtung haben wir schon das Gebiet der reinen Ethik, die es allein zu thun hat mit der Untersuchung von dem, was gut und böse, was recht und unrecht ist, verlassen und haben uns zugewandt dem Eingange zur angewandten Ethik, welche die Verwirklichung des Guten und Rechten zum Gegenstande ihrer Betrachtung macht. Ein Hauptteil der Ethik ist nun, worauf bereits oben hingewiesen wurde, die Pädagogik, welche die Wege zur Verwirklichung des sittlichen Ideals in dem Kinde zu erforschen und zu lehren sucht, und mit einem Blicke auf dieses Gebiet der angewandten Ethik, das uns in Verbindung mit dem, was sich auf unsere eigene sittliche Vervollkommnung bezieht, am nächsten liegt, wollen wir unsere Ausführungen, die ja nur eine orientierende Bedeutung haben und den Wunsch nach dem Studium des Zillerschen Werkes wecken sollen, schliefsen.

Die Beobachtung des kindlichen Wesens zeigt uns, dass das Kind im Anfange, sobald nur einmal sein Begehren erwacht ist, alles Mögliche begehrt und will, bald dieses, bald jenes, und ebenso, dass sein Verhalten zur Umgebung aufserordentlich veränderlich ist, dass es sich heute freundlich, verträglich und gehorsam, morgen dagegen verdrossen, unverträglich und unfolgsam zeigt. Es steht noch ganz unter der Herrschaft seiner Einfälle und plötzlichen Erregungen und wird ausschliefslich geleitet von der Eingebung des Augenblicks. Nach und nach ändert sich das. Unter dem Einflusse der körperlichen Stimmung, sowie durch die Macht der Umgebung, besonders durch die Leitung von Vater und Mutter und den Umgang mit Dienstboten, Geschwistern und Spielgenossen, sowie durch mancherlei äufsere und innere Erfahrungen, durch Erfolge und Misserfolge des Handelns und das allmälig erwachende sittliche Gefühl und Urteil bilden sich einzelne Gewohnheiten und Neigungen, entwickeln sich bestimmte Arten des Handelns und nimmt die Gesinnung eine gewisse Richtung. Der Wille entscheidet sich also, er wählt dieses und verwirft jenes, und zwar nicht blofs für den Augenblick, sondern für die Dauer, es entsteht eine Reihe von Charakterzügen: der objektive Charakter, wie ihn Herbart nennt, weil die gesamte Gemüts- und Willensverfassung, die auf diese Weise entstanden ist, zustande kam ohne alle Reflexion, ohne bestimmte Absicht und bestimmten Vorsatz des Subjekts.

Aber bei dieser Charaktergestaltung darf es nicht sein Bewenden haben. Der Charakter muss, soll er Wert und Würde erlangen, zur freien That werden des Subjekts.

Damit das geschehen kann, damit der Charakter nach Herbarts Ausdruck zum subjektiven Charakter heranreife, müssen die sittlichen

Urteile und Grundsätze, die sich bei den einzelnen Handlungsweisen innerhalb des objektiven Charakters ausgebildet haben und vor der Hand in dem gesamten Gedankenkreise zerstreut liegen, gesammelt, geprüft, geläutert und also durchgebildet in einem besonderen Gedankenkreise vereinigt werden. Es muss in dem Gewissen ein innerer Gerichtshof im Menschen entstehen, dessen Beurteilung jedes einzelne Streben, jede einzelne Willensregung unterworfen ist.

Darnach ist der Prozess der inneren Wiedergeburt einzuleiten: es müssen alle Willensrichtungen und Willensregungen an jenem System von Grundsätzen geprüft und nur die übereinstimmenden dürfen gebilligt und zugelassen, die abweichenden dagegen müssen bekämpft und gänzlich unterdrückt und ausgerottet werden.

Durch die Prüfung unseres inwendigen Menschen an den unverrückbaren und ewig feststehenden Normen des Rechten und Guten, durch den Vergleich all unserer Willensregungen mit jenem Gedankenkreis, der die Beurteilung nach den sittlichen Ideen, die Grundsätze für das Wollen und Handeln enthält, kommen wir zunächst zur rechten Erkenntnis unserer selbst, dem Anfange und der Vorbedingung für allen Fortschritt auf dem Wege der sittlichen Erhebung, mit der allezeit verbunden ist das Gefühl der Demut, d. i. das Gefühl unseres Unwertes gegenüber dem sittlichen Ideal. Der Demütige oder der geistlich Arme, wie ihn der Herr in der Bergpredigt nennt, ist sich der Differenz zwischen den sittlichen Forderungen und seinen Leistungen klar bewusst und bekennt sich mit der Schrift als einen unnützen Knecht, auch wenn er gethan hat, was er zu thun schuldig war.

Das Gefühl unseres Unwertes und das Leidtragen über unsere Mängel darf uns nun aber nicht dazu verleiten, dass wir den Mut verlieren, die Hände in den Schofs legen und verweifeln an dem sittlichen Fortschritte. Wir müssen vielmehr den festen Vorsatz fassen, es muss in uns der allgemeine Entschluss feststehen, trotz aller Schwierigkeiten und Hindernisse unserer sittlichen Überzeugung zu leben und fortwährend zu streben nach Annäherung an die sittlichen Ideale, wir müssen, wie Paulus sagt im Briefe an Timotheus, nachjagen der Gerechtigkeit, der Gottseligkeit, dem Glauben, der Liebe, der Geduld, der Sanftmut (1. Tim. 6, 12).

Dieser Entschluss kann aber nicht zur Ausführung kommen, das Streben kann nicht von Erfolg begleitet sein ohne die strengste Gewissenhaftigkeit, die sich in jedem einzelnen Falle gebunden fühlt an die sittlichen Grundsätze, die sich in allen Lagen das Herz rein zu erhalten sucht und deshalb ängstlich jedes Missverhältnis vermeidet, das getroffen wird vom Tadel des Gewissens. Das letztere ist aber um so nötiger, da in der Regel ein Missverhältnis mit dem andern zusammenhängt und verflochten ist, da es das Böse liebt, nicht allein zu bleiben, sondern anderes Böse zu erzeugen und nach sich zu ziehen.

Aber auch dem Gewissenhaften drohen Versuchungen und Anfechtungen, oft plötzlich und unerwartet und deshalb um so gefährlicher,

und es bedarf fortwährender Wachsamkeit und sich immer erneuernder Selbstbeherrschung, damit das bessere Streben nicht unterliege und das Böse dem Fleische, das allezeit schwach ist, den Sieg abgewinne.

Das Werk der innern Wiedergeburt stellt sich so dar als ein fortgesetzter Kampf, der begleitet ist von manchen Demütigungen und Schmerzen tiefster Art, als ein Kampf, in dem uns unsere Schwäche und andrerseits unsere Hilfsbedürftigkeit so deutlich wie wohl sonst nie zum Bewusstsein kommt.

Soweit nun aber das Werk gelingt, gestaltet sich der Charakter zu einem einheitlichen Ganzen, der subjektive und der objektive Charakter verschmelzen mit einander, und es entsteht die Charakterstärke der Sittlichkeit, d. i. diejenige Geistesorganisation, bei welcher das Gute, die vernünftige Einsicht, eine unbedingte Herrschaft im Innern ausübt, da alle vorhandenen Begehrungen und Interessen sich in den Dienst desselben gestellt haben.

Charakterstärke der Sittlichkeit kann nur zustande kommen durch vielfältiges Handeln, und die Sittlichkeit muss sich bewähren im Leben. Deshalb genügt es nicht, dass der Sittliche weifs, was recht und gut ist, er muss auch wissen, wie dasselbe zu verwirklichen ist. Er muss die Welt und ihre Verhältnisse kennen, er muss die zweckmäfsigsten Wege einzuschlagen und die entsprechendsten Mittel auszuwählen wissen, um an das Ziel zu kommen und seine Pläne zu erreichen, es muss, wie die Ethik fordert, zu der praktischen Vernunft, die auf der reinen und klaren Beurteilung beruht, hinzukommen die Klugheit des praktischen Verstandes, der sich bei seinem Handeln nach der Natur des Wirklichen richtet.*) —

Diesen Gang der sittlich-religiösen Bildung finden wir nun auch eingehalten in dem Religionsbuche unserer Schulen, im Katechismus.

Das 1. Hauptstück enthält die sittlichen Gebote und Forderungen, die, aufgenommen in das Innere des Subjekts, das Gewissen bilden sollen. Durch dieselben und insbesondere durch den Versuch ihnen zu genügen, wird der Mensch zur rechten Erkenntnis seiner selbst geführt und das Gefühl des sittlichen Unwertes, die Demut in ihm geweckt.

Das 2. Hauptstück verkündet aber dessenungeachtet die Entschlossenheit und den festen Willen, der erkannten besseren Einsicht gemäfs zu leben, dem göttlichen Vorbilde nachzufolgen und darnach zu streben, dass das Reich Gottes komme; es legt zugleich das Geständnis ab, dass das aus eigener Kraft und durch eigene Vernunft unmöglich ist, dass es nur geschehen kann mit göttlicher Hilfe und Unterstützung und dank der besonderen väterlichen Fürsorge Gottes für unser Seelenheil (Sendung Christi, Wirken des h. Geistes).

Die übrigen Hauptstücke, das 3.—5., verkünden sodann die göttlichen Gnadenmittel, das Gebet, die Taufe und das Abendmahl,

*) Vgl. Ethik § 23. Tugend und Sittlichkeit S. 31.

in denen und durch welche uns die göttliche Hilfe und Unterstützung angeeignet wird, sie weisen aber auch hin auf den dauernden inneren Kampf, den wir gegen die fleischlichen Lüste und Begierden in unserem Herzen führen müssen, auf den Kampf, für welchen uns im Gebet und den Sakramenten Gott seinen Beistand zugesagt hat. Auf diesen Kampf wird gedeutet, wenn es im Vaterunser heifst: Und führe uns nicht in Versuchung, dieser Kampf in seinem ganzen Umfange wird uns vergegenwärtigt, wenn die Taufe dargestellt wird als eine fortwährende Wiedergeburt und Erneuerung im h. Geiste; an die schmerzlichen Niederlagen, die wir in dem Kampfe erleiden, ist gedacht, wenn in der Beichte der Schmerz ausgesprochen wird über unsere Sünde und die Bitte um Vergebung und Verleihung göttlicher Kraft zu unserer Besserung.*) —

Zuletzt ist noch darauf hinzuweisen, dass die Arbeit der sittlichen Wiedergeburt, die Bildung des subjektiven Charakters natürlich nur ihren Anfang nehmen kann in der Erziehung, welche die Jugend durch die Erzieher, Eltern und Lehrer, erhält. Sie fällt der Hauptsache nach der Selbsterziehung, der Selbstbildung zu.

Was die Erziehung durch die Erzieher zu bewirken vermag, ist vor allem die Bildung der sittlichen Urteile und Grundsätze, weshalb auch Herbart die Bildung des ästhetisch-moralischen Urteiles, wie schon oben erwähnt wurde, das Hauptgeschäft der Erziehung nennen kann.

Für die übrigen Vorgänge, die zur Sittlichkeit führen, für die innere Wiedergeburt vermag sie nur die Anfänge zu schaffen, die freilich oft entscheidend sind für Fortgang und Ende und deshalb von höchster Wichtigkeit und Bedeutung.

Vorher muss sie allerdings schon in rechter Weise gesorgt haben für Bildung des objektiven Charakters; der Wille muss Gelegenheit erhalten haben, sich zu entscheiden für das Gute und Rechte, es darf dem Zögling nicht alle Möglichkeit des Handelns abgeschnitten worden sein. Es muss sich ein gewohnheitsmäfsiges rechtes Wollen gebildet haben. Gute Gewohnheiten, die sogenannten mittelbaren Tugenden, sind ja der günstigste Boden für die Bildung des sittlichen Charakters.**) —

---

*). Zu dieser Ausführung vgl. Zillers Entwurf zu einem Schulkatechismus (Verhandlungen über Jahrbuch 1878 S. 7 ff.) In demselben versucht Ziller die Resultate der ethischen Forschung für den Religionsunterricht zu verwerten und diesen dadurch zu vertiefen und zu verinnerlichen.

**) Bei der Besprechung des Vortrags wurde auch die so oft schon erhobene und besprochene Frage berührt: Können wir überhaupt sittlich frei sein? Verfügte nicht vielmehr die Natur, die Umgebung, die Erziehung über uns? — Unsere Antwort lautet: Ohne Zweifel ist jedem sittlich frei zu handeln möglich; denn in jedem regt sich das sittliche Urteil, nur dass in dem einen ihm Platz geschaffen ist zu freierer Regung, in dem anderen Irdisches, Fleischliches, Niedriges das Innere erfüllt und die Stimme des sittlichen Urteils dämpft, ja zu mancher Zeit ganz zu ersticken vermag. Das ethische Urteil ist etwas jedem Menschen Verliehenes, ein Geschenk Gottes an die Menschheit, das keiner ganz entbehrt, keiner ganz vermisst, das in jedem, nur in dem einen mehr, in dem anderen weniger stark, sich regt. Deshalb trägt auch jeder Verantwortlichkeit, nur der eine mehr, der andere weniger. Deshalb ist jeder zur Freiheit geboren, und es ist seine Schuld, wenn er unfrei wird.

B. Mitteilungen.

I. Das Rezensententum in der Pädagogik.

Vom Herausgeber.

Vier Würmer nagen an Ygdrasils Esche, heifst es in der Edda, und so geht es auch unserer Pädagogik. Der eifrigste von den Würmern aber, die an ihrer Wurzel sitzen, ist das landläufige Rezensententum.

Neuerdings ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass die Produktion auf dem pädagogischen Gebiet der Quantität nach in erster Linie steht. Man würde sich darüber freuen können, wenn die Qualität damit gleichen Schritt hielte. Aber auch bei oberflächlichem Hinsehen ist sofort klar, dass dem nicht so ist. Und unter solchen Umständen wirkt die Quantität erschreckend. Woher nun diese traurige Erscheinung? Der Quellen sind mehrere. Die Hauptursache des Übels muss in dem landläufigen Rezensententum gesucht werden. Die pädagogische Kritik liegt ziemlich im Argen, denn sonst könnte nicht eine derartige Massenproduktion die Welt als eine wahre Sündflut überschwemmen. Wäre die Kritik schneidiger und vernichtender geübt worden, gewiss würden sich eine ganze Reihe leichtsinnig und oberflächlich zusammengearbeiteter, abgeschriebener und geschmackloser Bücher nicht ans Tageslicht gewagt haben.

So aber kann selbst das schlechteste Machwerk sicher sein, Freunde und Lobredner in einer der hundert pädagogischen Zeitschriften zu finden, an denen wir dank unserer Individualitätssucht kranken. Kaum kann aber etwas Kläglicheres gedacht werden, als jene Dutzend-Rezensionen, mit denen die Spalten voll gemacht werden. Nichts ist leichter als die Herstellung solcher zwölf Zeilen. Das Rezept dazu ist folgendes: Man lese nur die Vorrede mit einiger Aufmerksamkeit und bemerke sich namentlich diejenigen Stellen, in denen der Verfasser über sein eigenes Opus spricht. Man benutze dieselben möglichst wörtlich zur Bildung des Rezensions-Artikels und man ist sicher, den Anschein eines gründlichen und gut unterrichteten Kritikers zu gewinnen. Auch dürfte man auf solchem Wege schwerlich mit dem Verfasser in Streit geraten. Dieser Gefahr beugt man überdies leicht vor, wenn man sich — auch dies fällt nicht allzuschwer — den beliebten Phrasenschatz des landläufigen Rezensententums aneignet. So empfehlen wir beispielsweise als beliebten Schluss: „Eine wahrhaft vortreffliche Arbeit, die von der Liebe des Verfassers zum Gegenstand lebbaftes Zeugnis ablegt. Sie dürfte in keiner Lehrerbibliothek fehlen.“ Oder: „Ein gediegenes Buch! Es ist allen Lehrern dringend zu empfehlen. Dazu der billige Preis und die köstliche Ausstattung. Verleger und Verfasser haben mit einander gewetteifert“ — und wie die „goldenen“ Worte noch alle lauten mögen.

Oft genug mögen dieselben aus angeborener Gutmütigkeit, öfters noch aus Schwäche, Oberflächlichkeit und Mangel an Witz hervorgegangen sein, hie und da wohl auch aus Furcht, irgendwo und irgendwie anzustofsen. Nicht wenige der Lobeserhebungen beruhen ferner auch auf Gegenseitigkeit. Denn das landläufige Rezensententum bildet einen ganz respektablen Ring, den zu durchbrechen wahrlich an der Zeit wäre. Gegenseitige Weihrauchstreuerei ist hier an der Tagesordnung, wie sie der Dichter Leuthold treffend schildert:

„Wir leben in einer praktischen Zeit
Und alles treibt sich gewerblich,
Vermittels Gegenseitigkeit
Wird jeder Lump unsterblich.

Drum, wenn Du meinem Stern vertraust,
So wollen wir uns vereinen,
Und wenn Du meinen Juden haust,
So hau ich Dir den Deinen.

Wofern Du recht emsig darüber streichst,
So ähnelt dem Golde das Messing;
Und wenn Du mich mit Goethe vergleichst,
Vergleich ich Dich mit Lessing."

Kann man sich bei solchen Zuständen innerhalb der pädagogischen Kritik noch über die Massenproduktion auf pädagogischem Gebiet wundern? Gewiss nicht. Aber jeder, der zur Einsicht in solche Zustände gekommen, sollte dieselben nicht nur bedauern, sondern denselben mit aller Kraft entgegenarbeiten. Als erstes und wirksames Mittel, der unsinnigen Büchermacherei entgegenzuarbeiten, bietet sich eine scharfe, wenn nötig, rücksichtslose Kritik an, die der Sache gründlich auf den Leib rückt und sie bei rechtem Lichte besieht. Möchten doch alle Herausgeber pädagogischer Zeitschriften sich verschwören und allen Dutzend-Rezensionen, somit auch allen Dutzend-Machwerken den Krieg erklären. Dann wird vielleicht die Zeit nicht fern sein, wo die Produktion auf dem Gebiet der Erziehung der Quantität nach in die letzte Stelle einrückt. Die Wissenschaft der Pädagogik wird es nicht zu bereuen haben.

Aber auch alle diejenigen, welche mit irgend einem neuen Schulbuch oder dergl. schwanger gehen in der Meinung, dass die Zukunft des deutschen Volkes von der Herausgabe desselben abhinge, möchten es sich noch zehnmal überlegen und sich die Frage stellen, ob denn wirklich ein so „dringendes Bedürfnis" vorliege, die Welt mit einem neuen Leitfaden zu beglücken. Gedächten sie alle des Horazischen „Nonumque prematur in annum", so würde die Schreibseligkeit ohne Zweifel etwas eingedämmt werden.

Ein sehr dunkler Punkt ists auch, dass notorisch schlechtes Zeug doch einen Verleger findet. Wenn die Spekulation sich des Büchermarkts bemächtigt, sollte man meinen, sie griffe nur nach Gutem und Brauchbarem, da auf die Dauer doch nur solches vorhält. also nur mit solchem ein Geschäft zu machen ist. Aber so leichtsinnig Bücher fabriziert werden, ebenso leichtsinnig werden sie in die Welt gesetzt. Hinterdrein kommt dann der Jammer, wenigstens auf Seite des Verlegers. Der glückliche Erzeuger ist bereits mit der Fabrikation anderer Schriftwerke beschäftigt.

Nochmals, wie da helfen? Nur 10 Jahre einmal Ruhe auf einem Gebiet, auf dem die Zahl der Leitfäden, Grammatiken, Lesebücher u. s. w. in die Hunderte geht. Dann könnte sich auch das landläufige Rezensententum ein wenig ausruhen, verschnaufen und neue Kräfte sammeln — oder auch Einkehr halten und vom Standpunkt der Ethik aus sich die Grundsätze der Kritik einprägen, wie sie beschaffen sein muss, wenn man ein treuer Führer auf den weiten Feldern der Erziehung und des Unterrichts sein will.*)

2. Pädagogisches Jahrbuch.**)

Rundschau auf dem Gebiet des Volksschulwesens.

Vom Herausgeber.

Ein neues pädagogisches Jahrbuch? wird man staunend fragen, da ja bereits Dittes als Nachfolger von Lüben mit seinem „pädagogischem Jahresbericht" und Seyffarth mit seiner „Chronik des Volksschulwesens" die pädagogische Welt

*) Der Herausgeber wird es sich angelegen sein lassen — wenn es nötig erscheint — seine Auslassungen mit einigen recht drastischen Beispielen zu belegen.

**) Herausgegeben von Johannes Meyer in Osnabrück. 1. Jahrgang 1882/83. Berlin 1884, Th. Hoffmann. 4,50 M.

Deutschlands auf dem Laufenden zu erhalten sucht. Die Vorrede spricht sich nicht darüber aus, inwiefern hier „ein dringendes Bedürfnis" vorlag. Wir erfahren nichts darüber, wie der Herausgeber die Notwendigkeit eines dritten Unternehmens rechtfertigt, welches in der Anlage den beiden vorhandenen Wegweisern durch das Gebiet der pädagogischen Litteratur so nahe kommt. Es wäre wünschenswert gewesen, dass der Herausgeber seine Stellung zu seinen beiden Vorgängern auseinander gesetzt und damit die Berechtigung zum Erscheinen eines gleichartigen neuen Unternehmens erwiesen hätte.

Sind denn nun aber diese drei Jahresberichte wirklich so gleichartig? Allerdings. Alle drei bieten einen Wegweiser durch die pädagogische Litteratur des vergangenen Jahres, nach den einzelnen Fächern geordnet und von verschiedenen Mitarbeitern besorgt. In dem Lüben-Dittesschen Jahresbericht finden sich allerdings einige Fächer mehr vor, doch thut dies wenig zur Sache, wie man aus nachstehender Tabelle erkennen kann.

Jeder der drei Bände zerfällt in zwei Hauptabteilungen: Es werden 1) Rezensionen und 2) Nachrichten über die Entwicklung der Schulverhältnisse in den einzelnen Ländern geboten. Man vergleiche:

Dittes.

I—XV. Rezensionen, nach einzelnen Fächern gegliedert: Pädagogik, Naturkunde etc. (16 Fächer zusammen).

XVI. Zur Entwicklungsgeschichte der Schule.
- A. Deutschland.
- B. Oestreich-Ungarn.
- C. Die Schweiz.

(Zusammen 1883: 944 Seiten.)

Preis: 10 Mark.

Seyffarth.

I. Die geschichtliche Bewegung auf dem Gebiete des Volksschulwesens.
- A. Deutschland.
- B. Die übrigen Länder Europas.
- C. Die übrigen Erdteile.

II. Rezensionen.
- 1. Allgem. Pädagogik etc. (15 Fächer zus.)

(Zusammen 1882: 412 Seiten.)

Preis: 6 Mark.

Meyer.

A. Chronik des Volksschulwesens.
- I. Die Volksschule.
  - 1) Deutschland.
  - 2) Oestreich-Ungarn.
  - 3) Die Schweiz.
- II. Der Volksschullehrer.

B. Die Vereinsthätigkeit der Lehrer.
- I. Vereine zur Hebung etc.
- II. Vereine zur Linderung der Not etc.

C. Die pädag. Litteratur.
- 1. Allgem. Pädagogik etc. 15 Fächer, bz. Abteil.)

(Zusammen 1883: 610 Seiten. Preis: 4,50 M.)

Wie man sieht, ist die Gliederung im einzelnen wohl verschieden, aber im wesentlichen doch die gleiche. Es kann ja auch nicht anders sein. Der Einteilung im Meyerschen Jahrbuch geben wir den Vorzug. Auch hinsichlich des Preises ist dasselbe im entschiedenen Vorteil.

Aber vielleicht ist die Rezensionsweise eine total verschiedene? Ich kenne leider die betreffenden Jahrgänge nicht genau genug, um hierüber ein Urteil zu fällen; auch würde ich es für eine schauderhafte Zumutung halten, wenn Jemand sämtliche Rezensionen in den 3 Bänden (1882/83) durchlesen sollte. Ich würde es nicht überleben. Denn abgesehen davon, dass die bez. Anzeigen hunderte von Seiten füllen, so würde die Stereotypität der Berufsrezensenten, oder vielmehr der Kritiker vom Fach alsbald versteinernd wirken. Aber vielleicht wäre dies ohne Nachteil zu riskieren, wenn wir nur ein Fach vergleichsweise herausgreifen. Nehmen wir das Zeichnen, ein Gebiet, auf dem es gegenwärtig äufserst tumultuös zugeht. Im Dittesschen Jahresbericht spricht Herr Flinzer, im Seyffarthschen Herr Zeppenfeld, im Meyerschen Herr Grau: der erste und der dritte Anhänger und Förderer des Vereins deutscher Zeichenlehrer, der zweite ein Gegner und Bekämpfer desselben und seiner „Grundsätze". Es liegt auf der Hand, dass nach dem verschiedenen Standpunkt der Verfasser die Urteile sehr verschieden ausfallen werden. Daher erscheint es ratsam, nicht auf einen der genannten Ratgeber allein sich zu verlassen. Sollte hierin schon ein genügendes Motiv für das Vorhandensein mehrerer gleicher Unternehmungen erblickt werden können? Aber vielleicht genügen dann drei noch nicht einmal. Denn beispielsweise muss sich die arme, verachtete und verfolgte Stigmographie von allen drei Jahrbüchern wenig schmeichelhafte Beurteilungen gefallen lassen. Andererseits muss dies zum Lob hervorgehoben werden: Von der gewöhnlichen, nichtssagenden Lobhudelei in den Rezensionen über das Gebiet des Zeichenunterrichts ist nichts zu finden; jeder der

Rezensenten ist in seiner Art schneidig, wenn vielleicht auch in seiner Beurteilung auffallend weifs und schwarz. Einige zartere Mitteltöne und feinere Übergänge würden dem Ganzen nichts schaden. Nun vielleicht stellen sich diese ein, wenn die grelle einseitige Beleuchtung, die man jetzt noch liebt, einer ruhiger flutenden Lichtmasse Platz gemacht hat. —

In jedem Fall sind mir aber solch schneidige Rezensionen — mögen sie auch hie und da über das Ziel hinausschiefsen — viel lieber als die gewöhnliche Mache der Dutzend-Rezensenten, die aus Vorwort und Inhaltsverzeichnis ein oberflächliches, zusammengestoppeltes, mit einigen angenehmen Phrasen und Redewendungen aufgeputztes Elaborat von sich zu geben pflegen.*) Sind solche in den beiden vorhandenen Jahresberichten zu finden, und verabscheut der neue derartige Machwerke, eingedenk seines Wahlspruches: Offen und ehrlich für Wahrheit und Recht? Wer sich für diese Frage interessiert, kann leichtlich sich darüber instruieren. Mir scheint das neue Jahrbuch hierin im Vorteil. Man sehe sich nur gelegentlich im Dittesschen Bericht den Abschnitt über die „musikalische Pädagogik" an. Derselbe hat auf mich in erster Linie immer höchst ergötzlich gewirkt, schon wegen der Fülle der Epitheta, die dem Abbé Liszt hier zuteil werden.

Anzuerkennen ist ferner an dem neuen Jahrbuch, dass es die Bestrebungen der Herbartischen Schule nicht tot zu schweigen, oder aus Hass und Rachewürgerei niederzutreten sucht, sondern eine Beurteilung derselben zuteil werden lässt, die sich offenbar bemüht, objektiv zu sein. Erfreulich ist es, dass der Herausgeber den Arbeiten Dörpfelds vollste Zustimmung widmet, weniger erfreulich die allgemein gehaltene Beurteilung auf Seite 350.**)

Es ist Thatsache, dass gewisse üble Nachreden über die Herbartianer sich von Mund zu Mund fortpflanzen und, wie es in der Welt zu geschehen pflegt, ein nur zu bereites Publikum finden. Niemand weifs eigentlich, woher sie stammen, worauf sie sich stützen. Aber sie werden kritiklos weiterverbreitet. So finden wir auch im neuen Jahrbuch S. 350 die Meinung vertreten, dass die Herbartische Schule die Resultate der Vulgärpädagogik nicht verwerte, sie vielmehr als unzuverlässig gänzlich ignoriere, oder gegen sie als falsch und irrig polemisiere. Die Herbartische Pädagogik zerschneide das Band mit der historischen und vermeide geflissentlich jede Fühlung mit der Vulgärpädagogik. Dem halten wir vor allem entgegen, dass das Hauptwerk der Herbartischen Schule: Zillers Grundlegung nichts hiervon weifs. Man sehe nur, welch reiches Material dort aus der Geschichte der Pädagogik verarbeitet worden ist; ferner, wie lebhaft in der Herbartischen Schule der Zusammenhang mit Pestalozzi und den von ihm ausgegangenen Bestrebungen empfunden wird. Zeugnis dafür können auch unsere „Schuljahre" geben, in denen die Verfasser bestrebt sind, alle irgendwie bedeutenden Erscheinungen auf dem Gebiet der Methodik für unsere Schulen zu verwerten.***) Vielmehr könnten wir den Spiefs umdrehen und sagen, dass eine ganze Reihe von neueren Lehrbüchern der Pädagogik und Methodik die Errungenschaften der Herbartischen Lehre vollständig tot schweigen.

Der Herausgeber des neuen Jahrbuches sagt weiterhin, dass die Herbartianer verschiedene methodische Missgriffe gemacht hätten, welche durch die Geschichte der Pädagogik bereits als solche erkannt worden seien. Welche sind dies?

Ferner fehlt auch nicht der bekannte Ausfall gegen die Terminologie der Herbartischen Schule. Hierüber wolle man gefälligst die Bemerkungen im 4. Heft 1883 der Pädag. Studien nachlesen.

Anzuerkennen ist, dass die angebliche Trennung in Alt- und Jungherbartianer, ferner der bekannte Vorwurf, dass die letzteren in ihrem furor paedagogicus die

*) Siehe den vorstehenden Abschnitt über „Rezensententum in der Pädagogik."

**) Den Zeitschriften Herbartischer Richtung, die S. 600 aufgezählt sind, wären hinzuzufügen: 1) das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 2) Th. Wiget, Bündner Seminarblätter. Chur. 1 Fr. 50 C. 3) Dr. Frick u. Dr. Richter, Lehrproben u. Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien u. Realschulen. Siehe Mitteilungen No. 7 im 3. Heft der Studien 1884. Auch die Nachrichten über den Verein für wiss. Pädagogik bedürfen einer Revision (S. 300). Die Zahl der Mitglieder beträgt jetzt über 700.

***) Der Herausgeber erkennt dies übrigens an. Anmerkung S. 351.

Grenzen des Anstandes überschritten und der Herbartischen Sache damit selbst schweren Schaden zugefügt hätten, nicht vorgebracht wird. Denn wenn man diesem Vorwurf auf den Grund geht, so wird man finden, dass das abfällige Urteil nur aus ganz vereinzelten Beispielen abgeleitet worden ist und darum eine allgemeine Geltung nicht beanspruchen kann. Der freie Lehrerverein zu Duisburg möge These VI (S. 351) durch Beispiele belegen. Kann er dies nicht, so müssen wir ihm arge Uebertreibung zur Last legen.

Endlich muss auch die Fabel energisch zurückgewiesen werden, als ob die Herbartianer die Lehre vom erziehenden Unterricht als etwas absolut Neues hinstellten. Wo steht das? Diese Frage ist an den freien Lehrerverein zu Duisburg gerichtet, dessen Thesen (S. 351) überhaupt eine bedenkliche Oberflächlichkeit zur Schau tragen. Wer sich nicht gründlich mit den Arbeiten unserer Schule bekannt machen will, möge lieber die Hand davon lassen und schweigen, damit es ihm nicht gehe wie Herrn Dr. Dittes, dessen Blamage hinreichend bekannt ist. —

Der Herausgeber des Pädagog. Jahrbuches schliefst seine Vorrede mit den Worten: „Und somit empfehlen wir dieses neue Unternehmen den beteiligten Kreisen aufs wärmste. Wenn dasselbe sollte geeignet befunden werden, das Verständnis der pädagogischen Bewegung der Gegenwart in richtiger Weise zu vermitteln, so würden Herausgeber und Mitarbeiter sich für ihre mühevolle Arbeit aufs reichlichste belohnt fühlen.“

Wir empfehlen das Pädagog. Jahrbuch unter den genannten als schon jetzt geeignet, den Zweck, den es sich gestellt, zu erfüllen und in der bestimmten Erwartung, dass es immerfort bestrebt sein werde, nach bestem Wissen und Gewissen ein ehrlicher Führer und treuer Ratgeber für unsere oft so irregeleitete Lehrerschaft zu bleiben, in Rezensionssachen aber mit möglichster Gründlichkeit und mit der nötigen Schneide zu verfahren.

3. Dittesiana.*)

1. Schlesische Schulzeitung. Nr. 34, Seite 345.

In der Sitzung des Glogauer Lehrervereins hielt am 19. Juni der Vorsitzende, Herr Rektor Prüfer, einen längeren Vortrag, in welchem er die in No. 26 der Schles. Schulzeitung veröffentlichte „Erklärung contra Dittes“ in eingehender und überzeugender Weise motivierte. Er schloss ungefähr wie folgt: „Die Angriffe von Dittes sind leichtfertig, weil er für dieselben nicht das notwendige Beweis- und Belastungsmaterial aus den Werken der Angegriffenen selbst beigebracht; sie sind gehässig, weil er Ausdrücke gebraucht, die nur die Parteileidenschaft in den Mund legt.“ Sodann forderte Herr Prüfer die Versammlung auf, die von ihm entworfene Erklärung anzunehmen.

Die Annahme erfolgte denn auch einstimmig.

2) Elsass-Lothringisches Schulblatt 1884, Nr. 11, 12 u. 13.

Unter der Überschrift: „Dr. Dittes und die wissenschaftliche Pädagogik“ weist der Verfasser nach, dass Dittes mit seinen aus dem Fröhlichschen Buch entlehnten Angriffen auf die Herbartische Pädagogik vollständig ins blaue schiefse. Namentlich wiederlegt er die — nicht blofs von Dittes — gehörten Vorwürfe, als leide die Herbartische Schule an innerer Zerfahrenheit und zeige sie einen grofsen Mangel an historischem Sinn und historischer Gerechtigkeit. Am Schluss mahnt der Verfasser, im Urteil gerecht zu sein und die wissenschaftliche Pädagogik, wie sie von Herbart und seiner Schule bearbeitet werde, vorurteilslos zu prüfen, damit ungerechte Vorurteile schwinden und eine unbefangene Würdigung zur

*) Vergleiche Pädag. Studien 1884, 2. Heft; ferner 3. Heft S. 13 ff.

Überzeugung führe, dass hier Schätze verborgen seien, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte einen willkommenen Anhalt, eine willkommene Stütze gewähren.“ (Frick.)

3. Pädagogische Zeitung, herausgegeben vom Berliner Lehrerverein. (H. Schröer in Berlin.)

In Nr. 35 d. J. wird unter der Überschrift „Wissenschaftliche Fehde“ von seiten der Redaktion zunächst auf den Streit zwischen Dittes und der Herbartischen Schule hingewiesen, die hervorragendsten Angriffspunkte von Dittes zusammengestellt und sodann einem Herbartianer das Wort zur Verteidigung gegeben.

So anerkennenswert nun dieses Vorgehen erscheint von seiten eines Blattes, das aus seiner Verehrung für Dittes kein Hehl macht, so verfehlt ist eine Anmerkung, welche einen oft gehörten Vorwurf gegen die Herbartische Schule einfach nachspricht, ohne eine Spur von Beweis beizubringen. Im Texte heifst es nämlich: „Im weiteren bestreitet Dittes der herbartischen Schule die Berechtigung des Anspruches auf Originalität, da ihre Lehre vielfach nur eine Umstempelung und neue Benennung gemeingiltiger Grundsätze sei.“ Hierzu heifst es in einer Anmerkung: „Hiermit dürfte Dittes den Nagel auf den Kopf getroffen haben. Was den Anhängern der herbartischen Pädagogik hauptsächlich zum Vorwurf gemacht werden kann, das ist die Geringschätzung, mit der sie auf die verdienstvollen Vorgänger Herbarts herabblicken.“

Also wiederum dieser Vorwurf, den wir in dem voranstehenden Artikel bereits aufnehmen und zurückweisen mussten. Wollten doch alle, die über Herbart und seine Schule etwas sagen wollen, sich gründlich instruieren und nicht blofs auf Hörensagen ohne allen und jeden Beweis hin schwere Vorwürfe aussprechen. Wer die Wahrheit über alles setzt, sollte nicht die Leichtfertigkeit des Herrn Dittes sich als Muster nehmen, sondern erst gründlich zusehen, ob sein Vorwurf auch gerechtfertigt ist.

4. Hessische Schulzeitung, 1884. Nr. 30: Herr Dittes und die Herbartische Schule.

Der Artikel beginnt: „Die Hess. Schulz. brachte in ihren vorhergehenden Nummern einen Artikel des Herrn Dittes gegen die Herb. Pädagogik zum Abdruck. Dass derselbe auch in der hess. Lehrerwelt abschrecken und Vorurteile verbreiten muss, bedarf wohl keines Beweises. Wurde mir doch von einem Kollegen gleich nach dem Erscheinen des Artikels im Pädagogium zugerufen: Aber Dittes hat den Herbartianern gründlich die Wahrheit gesagt! Mein Gegenurteil wurde einfach mit der Behauptung zurückgewiesen: Er beweist ja alles mit Schriften der Herbartianer. Wir fühlen uns deshalb verpflichtet, die Leser der Hess. Schulzeitung etwas eingehender zu orientieren. Hierzu treibt uns lediglich die Liebe zur Wahrheit.“ Der Artikel giebt nun diese Orientierung in sachlicher Weise und schliefst mit dem Wunsche, dass die Herbartische Pädagogik auch in Hessen immer mehr Anhänger gewinnen möge. —

Herr Dittes kündigt übrigens neuerdings eine Entgegnung an. Wir sind darauf gespannt, wie er die aus der herbartischen Schule an ihm geübte Kritik zu entkräften gedenkt.*) Einstweilen hat er in der preufs. Lehrerzeitung und in der Schlesischen Schulzeitung eifrige Unterstützung durch Herrn Rissmann gefunden, dessen Angriffe von Herrn Grabs-Glogau in gewohnter schlagfertiger Weise zurückgewiesen worden sind (Schles. Schulzeitung No. 45), ferner durch einen Herrn Wesendonck im „Pädagogium.“

*) S. auch die neueste Schrift des Herrn Dr. Bartels in Gera und die Badische Schulzeitung Nr. 54; 30 und 31 1884 „Zur wissenschaftlichen Pädagogik.“



4. Erklärung.*)

Auf unsern „Offenen Brief" an Herrn Dr. Dittes in Wien (betreffend die im Märzhefte des Pädagogiums veröffentlichte Rezension unseres „Anschaulich-ausführlichen Realienbuchs") hat Herr Dittes jetzt im Pädagogium mit einem Artikel: „Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren" geantwortet. Wir konstatieren hiermit ausdrücklich, dass in demselben trotz seiner Länge von 42 Druckseiten — **neunundvierzig** — der von uns zurückgewiesenen Punkte mit keiner Silbe erwähnt werden, wogegen ein grofser Teil des Artikels der Verunglimpfung unserer Person gewidmet ist. Auch machen wir schon jetzt auf den sonderbaren und sehr wichtigen Umstand aufmerksam, dass nicht die Herren Fachrezensenten die Verteidigung ihrer Behauptung übernehmen, sondern dieselbe von Herrn Dittes — der sich in dem Artikel selbst als Laie bezeichnet — geführt wird. Eine Beleuchtung dieser total misslungenen Verteidigung wird in den nächsten Tagen als Broschüre erscheinen. Dieselbe ist durch die Verlagshandlung von **Hellmuth Wollermann** in **Braunschweig** gratis zu haben.**)

Braunschweig, den 20. August 1884.

L. Kahnmeyer, H. Schulze,
Schulinspektoren.

5. Herbartvereine.

Auch im Kreise Hanau ist jetzt ein Herbartkränzchen ins Leben getreten, welches wöchentlich eine mehrstündige Sitzung abhält, und zwar abwechselnd in Eichen und Windecken. Wir arbeiten eben Langes Schrift über Apperception durch und werden uns im nächsten Semester mit dem Studium der Ethik befassen. Bei Beginn der Verhandlungen hält zunächst ein Mitglied einen freien Vortrag über den zu besprechenden Abschnitt, welcher dann Punkt für Punkt zur Diskussion gestellt wird. Von Zeit zu Zeit giebt der Vorsitzende eine Zusammenfassung des durchgenommenen Stoffes. Daneben laufen kleinere Referate und Besprechungen pädagogischer Fragen. Zu letzterem Zwecke wurde ein sogenannter Fragekasten eingerichtet. An Zeitschriften lesen die Mitglieder: „Pädag. Studien", „Erziehungsschule", „Deutsche Blätter für erz. U." und „Bündner Seminarblätter".

Wir erlauben uns die ergebenste Bitte, man wolle etwaige Druckerzeugnisse, welche durch den Buchhandel nicht zu beziehen sind, gefälligst an Lehrer Ziegler in Eichen b. Hanau einsenden.

2. Der Zweigverein für wissenschafliche Pädagogik in Halle a/S. Vorstand: Lehrer H. Grosse (1. Vorsitzender), Schulinspektor R. Gentsch (2. Vorsitzender) und stud. theol. F. Radecke (Schriftführer). Der frühere Name der pädagogischen Vereinigung: „Herbart-Kränzchen" wurde durch Beschluss der Mitglieder mit der Bezeichnung „Zweigverein f. w. P." vertauscht. Im Sommer-Semester fanden 12 Sitzungen statt. Es wurden folgende Vorträge resp. Referate

---

*) Eine objektive Besprechung des weite Kreise interessierenden Streites zwischen dem Herrn Dittes und den Braunschweiger Schulinspektoren Kahnmeyer und Schulze findet sich in der Berliner Pädag. Zeitung von Johannes Tews (1884, Nr. 41 ff.).

**) Desgl. die „Nachschrift zu unserer Beleuchtung" etc. von den Herren Kahnmeyer und Schulze, welche zu folgendem Resultate gelangen: „Wer hätte jemals solch ein unsauberes Gebahren bei Herrn Dittes für möglich gehalten! Wahrlich, wir würden an seiner Stelle vor Scham in die Erde sinken! Mag Herr Dittes nun noch erklären, was er will; mag er leugnen oder bekennen: für uns sind seine Worte wertlos. Wer einmal täuscht, kann öfter täuschen." Antwort des Herrn Dittes im Novemberheft des Pädagogiums.



gehalten: 1) Die Seelenfrage (Radecke), 2) Empfindungen und Vorstellungen (Schönfeld), 3) Mittelbare und unmittelbare Reproduktion (Schönfeld), 4) Gedächtnis (Rödiger), 5) Phantasie (Winter), 6) das Gefühlsleben — im Anschluss an Nahlowsky (Männel), 7) Begehren und Wollen (Zweigler), 8) Grösslers Seelenbegriff in der Abhandlung über das gleichschwebende, vielseitige Interesse nach Herbart, in der Festschrift zur Einweihung des Gymn. zu Eisleben 1883 (Flügel), 9) Referat über Dörpfelds Schrift: „Denken und Gedächtnis“ (Rödiger), 10) Wesen und Wert der Apperzeption (Grosse), 11) Pädagogische Anwendung der Lehre von der Apperzeption (Grosse) und 12) die neueren Reformbestrebungen im naturkundlichen Unterricht (Köhler). Im Wintersemester wird sich der Verein mit der Herbartischen Ethik beschäftigen und Zillers Allgemeine Pädagogik gemeinschaftlich durcharbeiten. In den ersten Sitzungen werden folgende Vorträge gehalten: Über die Schrift von Dr. Bartels: Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen did. Grundsätze (Frick); die Stellung der Herbartischen Philosophie zum biblischen Wunderbegriff (Flügel); Über Fricks Schrift: Einheit der Schule u. a.

Die Zahl der ordentlichen Mitglieder ist von 15 auf 31 gestiegen. Zum Verein gehören als ordentliche Mitglieder: Lehrer an den städtischen Schulen und an den Franckeschen Stiftungen, zwei Schulinspektoren (Gentsch und Trebst) und ein Rektor (Dr. Wohlrabe), der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Kandidaten des höheren Schulamts und der Theologie, sowie Studierende der hiesigen Universität. (Alle sind zugleich Mitglieder des „Vereins für wiss. Päd.“.) Es war eine grofse Freude für unseren Verein, als Herr Direktor Dr. O. Frick denselben besuchte und als Mitglied eintrat. Die Herren Professor Dr. Cornelius hier und Pastor O. Flügel in Wansleben wurden zu Ehrenmitgliedern des Vereins ernannt. Die „Zeitschrift für exakte Philosophie“ von Allihn und Flügel cirkuliert bei den Mitgliedern Zu einer Vereinsbibliothek ist ein kleiner Anfang gemacht. Neuere litt. Erscheinungen liegen an den Sitzungsabenden zur Ansicht aus.

6. Zum Andenken an Dr. Johann Spielmann.

Von **S. Hoffmann**

in Leipzig.

Clarorum virorum facta moresque
posteris tradere antiquitus usitatum.

Der Name des trefflichen Psychologen Spielmann ist der jüngeren Generation der Herbartischen Schule ganz entschwunden. Man sucht vergebens seinen Namen in dem Arsenal wohlgeordneter litterarischer Notizen in Volkmanns Lehrbuch der Psychologie und doch hätte Volkmann oft Veranlassung gehabt ihn zu nennen (ganz besonders in Bd. II § 116: „Abnormitäten in den Funktionen des Ich“ und in den §§ 156—159: „die Zurechnung“), was ihn aber veranlasst hat, den trefflichen Mann zu ignorieren, ist uns unbekannt; es fällt dies um so mehr auf, als er sich doch auf andere Autoren, die dasselbe Gebiet, wie Spielmann bearbeitet haben, beruft, aber mit ihren Ansichten nicht einverstanden ist.

Der Schreiber dieser Zeilen wurde zum erstenmal auf den Namen Spielmann durch einen ausführlichen Nekrolog in der Beilage zur Allgem. Ztg. Nr. 39 aufmerksam gemacht und auf seine Anregung ging eine Notiz in die Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII, S. 240 über.

Spielmann studierte in den Jahren 1840—45 an der Universität in Prag Medicin. Die medicinische Fakultät in Prag war damals eine Schule ersten Ranges. Männer wie Oppolzer etc. übten eine grofse Anziehungskraft auf die Jünger des Aesculap aus. Viele Studierende der Medicin besuchten auch Franz Exners Vorlesungen über Psychologie, aus ihnen rekrutierte sich später eine berühmte psychiatrische Schule.

Der als Lehrer, Schriftsteller und Organisator des Unterrichtswesens in Österreich gleich ausgezeichnete Exner*), welcher die seltene Gabe besafs, die tiefsinnigen Gedanken Herbarts jedem nur einigermafsen Talentierten vollkommen begreiflich zu machen, zu nachhaltig wirkenden Motiven weiteren Selbstdenkens auszubeuten und mittels ihrer zugleich den Grund zu einer besonderen Lebensanschauung zu legen**), hat auch auf Spielmann sehr anregend gewirkt. Nach seiner Promotion als Dr. med. vertiefte er sich in psychologische Studien, war dann 5 Jahre lang Sekundararzt an der Irrenanstalt in Prag. Im Jahre 1855 erschien sein berühmtes Werk: Diagnostik der Geisteskrankheiten. Wien, Verl. Braumüller. In diesem Werk repräsentiert er die damals berühmte psychiatrische Schule in Österreich in der würdigsten Weise und vertritt entschieden die Herbartische Richtung.

Das Buch wurde in mehrere Sprachen übersetzt, oft ausgebeutet, aber selten kritisiert. Der Umstand, dass sich Spielmann von den Stürmen der Revolution 1848 fortreifsen liefs, machte ihn höheren Orts zu einer persona ingrata, was eine Habilitation, wozu er in hohem Grade befähigt war, sehr erschwerte; er zog sich nach Tetschen-Bodenbach zurück, wo er bis zu seinem Tode 1882 eine segensreiche Wirksamkeit als Arzt entfaltete.

Die psychologischen Analysen des obengenannten Werkes bieten auch für die empirische Psychologie reiche Ausbeute, namentlich die Abschnitte „Über die psychologischen Grundlagen des Wollens“ S. 373—383. Ferner „Bildung und Entstehungsgeschichte der Wahnvorstellungen“ S. 94—150. Sobald es uns der Raum gestattet, werden wir unsern Lesern eine Probe aus dem vortrefflichen Werke mitteilen.

7. Zeitschrift für exakte Philosophie

im Sinne des neueren philosophischen Realismus. In Verbindung mit mehreren Gelehrten herausgegeben von

Theodor Allihn und O. Flügel.

Diese von Allihn und Ziller im Jahre 1861 begründete philosophische Zeitschrift hat sich von Anfang an als Ziel gesetzt, zu zeigen, in welcher Weise Herbart das umfassende Gebiet der Philosophie neu bearbeitet und der weiteren Forschung neue gangbare Wege eröffnet hat. In wissenschaftlicher Hinsicht ruht sie also auf den Forschungen Herbarts und seiner Schule, und zwar — wie es in der „Ankündigung“ heisst — aus einem doppelten Grunde: 1) weil gerade von dieser Seite die meisten Fortschritte im Betriebe der einzelnen philosophischen Wissenschaften gemacht, und bei Herbart selbst noch eine Menge wissenschaftlicher Schätze zu heben sind; 2) weil gerade in dieser Richtung die Anforderungen an ein exaktes Denken (im Gegensatz zu einem nebulosen Verschwimmenlassen der Begriffe) aufs bestimmteste ausgesprochen und am entschiedensten geltend gemacht wurden. Die „Zeitschrift für exakte Philosophie“ ist darum vortrefflich geeignet, zum Verständnis und zur Beurteilung der Philosophie Herbarts anzuleiten. Die bisher erschienenen Abhandlungen sind in einem Geiste gehalten, im Geiste der Philosophie Herbarts. Gerade die Gründlichkeit und Unparteilichkeit der Untersuchung — lesen wir im „Schlusswort“, Band XI — hat gezeigt, dass viel weniger, als man sonst wohl meint, nötig ist, Herbart gegenüber sich in korrigender Weise zu verhalten und eine eigne, besondere abweichende Ansicht geltend zu machen. Die ernste Arbeit und Vertiefung in die Untersuchung hat immer mehr die Einsicht befestigt,

---

*) Zu seinen Schülern gehören Männer wie Lott, Robert Zimmermann, Volkmann Nahlowsky, G. A. Lindner u. s. w.

**) Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. IV, S. 407 u. 408.

dass das ganze Gebiet der möglichen philosophischen Ansichten und Lösungsversuche dem Geiste Herbarts gegenwärtig war und dass er seinen Standpunkt wählte und festhielt, nicht weil ihm Gedanken fremd waren, die hinterher als berücksichtigungswert, wohl gar als Instanz gegen ihn geltend gemacht wurden, sondern was er bei Seite liess, geschah aus vollständiger Erwägung aller Umstände. Die Untersuchungen Herbarts sind nun in der Zeitschrift so erläutert und verdeutlicht, Missverständnisse, die man nahm oder gab, hinweggeräumt, von verschiedenen Anfängen aus ist der Weg zu jenen philosophischen Erörterungen hingeführt, dass für das Verständnis und die Beurteilung der Philosophie Herbarts das Studium dieser Zeitschrift nicht zu umgehen ist.*) Sie dient in gleicher Weise den Interessen des Philosophen, Physikers, Physiologen, Mathematikers, Pädagogen, Theologen, Ästhetikers, Politikers u. s. w.

Im Jahre 1875 sah sich die Redaktion (Ziller schied 1872 aus und Pastor O. Flügel trat für denselben ein) veranlasst, die „Zeitschrift für exakte Phil." zu schliefsen. Seit Anfang vorigen Jahres erscheint dieselbe wieder**) — zur Freude aller Anhänger Herbarts. Diese Erneuerung der allseitig geschätzten Zeitschrift wird zur Belebung des Herbart-Studiums nicht wenig beitragen.

Die frühere Einrichtung der Zeitschrift ist auch jetzt beibehalten. Vier Hefte bilden einen Band; jedes Heft (à 2 Mk.) enthält zunächst einen oder mehrere wissenschaftliche Artikel, sodann Kritiken und Mitteilungen. Politische und kirchliche Parteiinteressen sind wie früher ausgeschlossen. Besondere philosophische Kenntnisse werden beim Leser nicht vorausgesetzt, wohl aber die Gewöhnung an ernste geistige Arbeit.

Aus dem reichen Inhalt des Jahrgangs 1883 ist neben Rezensionen und Nekrologen Folgendes zu nennen: Über das Problem der Materie mit Rücksicht auf die neuere betreffende Litteratur v. Cornelius; Über Wundts Erkenntnislehre v. Thilo; Einige Proben moderner philosophischer Versuche in besonderer Beziehung zu Kant von Thilo; Aufgabe der Metaphysik von Ballauf; Über die Verbreitung der Herbartischen Philosophie in Böhmen von Durdik; Über Hypnotismus von Cornelius. — Für den laufenden Jahrgang liegen zwei Hefte vor, welche folgende Abhandlungen bieten: Über das Seelenleben der Tiere — eine höchst interessante, auch für Pädagogen lehrreiche Arbeit — von O. Flügel; Über die Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele von Cornelius; Beitrag zu „Herbartischen Reliquien" von Zimmermann. Das demnächst erscheinende 3. Heft wird enthalten: Beiträge zum Verständnis Kants von Thilo; Ein Angriff (Pfleiderers) auf Herbarts Religionsphilosophie von Flügel; Über die Religion der Humanität (wider Paulsen); endlich Rezensionen.

Die „Zeitschrift für ex. Phil." empfiehlt sich allen Lehrern und Erziehern, die Interesse an philosophischen Studien haben, besonders den Anhängern der Herbartischen Philosophie, die sich in den wichtigen Gebieten der Psychologie, Ethik, Religionsphilosophie und Metaphysik auf dem Laufenden erhalten wollen.

Halle.

Hugo Grosse.

---

*) In den früheren Jahrgängen erschienen folgende, für den Pädagogen wertvolle Arbeiten: Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart von Ziller (B. 4); Die erziehende Aufgabe der Schule von Kern (B. 8); Leben und Schriften Herbarts nebst einer Zusammenstellung der Litteratur seiner Schule v. Allihn (B. 1); Reform der Psychologie durch Herbart v. Schilling (B. 3 u. 5); Probleme der Philosophie u. ihre Lösungen v. Flügel (B. 10 u. 11); Über Prinzipien und Methoden der Psychologie v. Volkmann (B. 2); Die Wissenschaftlichkeit der Beneke'schen Psychologie v. Nahlowsky (B. 3); Von Beneke zu Herbart, von Ballauf (B. 4); Die Lüge und die praktischen Ideen von Tepe (B. 2) u. a.

**) Verlag von H. Beyer & S. in Langensalza.

8. Ein Brief des Astronomen Bessel über das höhere Schulwesen.*)

Schon lange habe ich gewünscht, Ew. Excellenz einen Gedanken vorzulegen, dessen Ausführung mir von jeher sehr wünschenswert erschienen ist, und welche auch, wenn ich nicht irre, jetzt allgemeiner als früher, für möglich gehalten wird; einen Gedanken, der weder von mir ausgegangen ist, noch um dessen ersten Versuch es sich handelt; den auch Ew. Excellenz eben so genau kennt, als er vorgetragen werden kann. Dieses letztere ist der Grund, weshalb ich nie gewagt habe, Ew. Excellenz damit zu unterhalten. Allein eine zufällig vorkommende Veranlassung trifft mit Ihrem Landaufenthalte zusammen, der wohl eher ein halbes Stündchen, welches zu tieferem Nachdenken nicht geeignet ist, hervorbringen und deshalb zum Durchlesen eines wenn auch nichts neues enthaltenden Briefes verwandt werden mag. Dieses bitte ich Ew. Excellenz zu meiner Entschuldigung gelten zu lassen, wenn mein überflüssiges Schreiben noch dazu zur ungelegenen Zeit kommen sollte.

Es handelt sich um die Ansicht des Schulunterrichtes, „dass er durch Bildung des Geistes das innere Glück vermehren soll.“ Dass auch Ew. Excellenz von dieser Seite wirken, darüber bleibt mir kein Zweifel, denn ich glaube nicht zu irren, wenn ich auch denjenigen Maſsregeln, welche unmittelbar das äussere Wohl berühren, als auf einen höheren, unzweideutigeren Zweck gerichtet ansehe.

Diese Bildung des Geistes kann durch jedes ernstliche wissenschaftliche Studium erlangt werden. Die Philologen, soweit sie es wirklich sind, besitzen sie; allein der Grund der Behauptung, dass sie nur auf dem von ihnen betretenen Wege, d. i. durch das Studium der griechischen und lateinischen Sprache, gefunden werden könne, ist nicht erwiesen und kann bezweifelt werden. Sie behaupten mit der Überzeugung der Wahrheit, und die Schulmänner mit ihnen, dass wir unsere Bildung den Alten verdanken; allein so wahr dieses für die Philologen ist, so unwahr ist es für andere, denn die Griechen könnten in den Dingen, welche sie lernten und jetzt lehren, insofern dieselben einer Fortbildung fähig sind, hundert mal mehr von uns lernen als wir von ihnen. Ich meine im groſsen Reiche der Wahrheit — der Mathematik, und im ebenso grossen Reiche der Beobachtung — der Natur.

Wollen die Verteidiger der jetzt üblichen Art des Schulunterrichts sich ihrem Vorbilde ganz anschliessen, so müssen sie nicht die Sprache, sondern die Sachen lehren, womit die Griechen sich beschäftigten, sie werden dann selbst sich nicht an die von den Griechen erreichte Grenze binden wollen. Dieses würde sie aber gerade zu dem führen, was sie nicht wollen. Also die Bildung der Griechen soll erlangt werden, aber auf einem andern Wege, durch griechische und lateinische Sprache. Dieses ist ein Nachhall aus der Zeit, wo wir in den Wissenschaften noch nicht wieder so weit gekommen waren als die Griechen; bei verändertem Verhältnisse musste gezeigt werden, dass eine Änderung demnach nachteilig ist.

Die Stimme der Zeit will mehr als griechisch und lateinisch, und es ist vorauszusehen, dass diese Forderung sich mit dem Laufe der Zeit verstärken wird. Die Schulmänner sind ihr nachzugeben gezwungen worden; sie haben dem Griechischen und Lateinischen etwas Mathematik zugesellt. Ob es ihnen Ernst damit war, oder es nur geschah, um dem Drange soweit nachzugeben, dass ein Schein erzeugt, die lateinische und griechische Schule aber gerettet wurde, kann man beurteilen, wenn man die bessere Rolle der Sprachen auf den

*) Aus den Papieren des Ministers und Burggrafen von Marienburg, Theodor von Schön. Berlin 1876. Franz Duncker, IV. 468. — Man vergleiche zu diesem Brief die interessante Broschüre des Herrn von Soden: Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung. 2. Aufl. Tübingen 1884.

Schulen mit der wirklich traurigen der Wissenschaften vergleicht. — Es lässt sich in der That beides nicht vereinigen; unsere lateinischen Schulen können ebenso wenig wissenschaftlich werden, als durch diese etwas anderes erlangt werden kann, als ein Wechsel der Rollen. Einseitigkeit muss immer bleiben, aber sie ist verschiedener Art. So viele gute und schlechte Schriften das Altertum uns auch hinterlassen mag, so vielfältig auch sein mag, was man daraus hervorsuchen kann — so sind Natur und Mathematik doch unendlich viel reicher; so dass die Benennung Einseitigkeit für beide einen verschiedenen Sinn erhält.

Vielleicht im Gefühl eines zu grofsen Mifsverhältnisses zwischen beiden haben die Schulmänner gesagt, dass sie den Sprachunterricht als Bildungsmittel für den Verstand angesehen wissen wollen. Dieses ist er wirklich; allein es wird dadurch jedem anderen Unterrichtsgegenstande gleiches Recht eingeräumt. Wenn daher ein Vorzug der Sprachen stattfinden soll, so kann dieses nur dadurch geschehen, dass die jetzigen Schulmänner, indem sie die Sprachen besser kennen als Anderes, mehr daraus zu ziehen wissen.

Doch zeigt die Erfahrung, dass ein Entlassener der Schulen nur in sehr seltenen Fällen so weit gebracht werden kann, dass er den Aeschylus so gern zur Hand nehme, wie den Shakespeare oder Walter Scott. Hieraus folgt, dass die Schwierigkeit der Sprache nicht besiegt wird: das, was in der Sprache gesagt ist, bleibt verschlossen, weil der Leser immer zu der Sprache zurückgewiesen wird. Dieses fortwährende Zurückweisen ermüdet alle und hemmt ihre Geistesthätigkeit und Bildung mit Ausnahme derer, welchen die Sprache selbst Zweck wird. Allen anderen wären mehr Früchte derselben Anstrengung zu wünschen, Früchte, deren Genuss zu weiteren Anstrengungen reizt und den Zweck des Unterrichts fortwährend vollständiger erscheinen lässt. Wird dem Lernenden die Natur eröffnet und ihm die Mathematik zur Führerin mitgegeben, so ist nicht abzusehen, wo er unfreundlich zurückgewiesen werden könnte.

Die Griechen haben so gelernt, sie haben nicht etwa das Indische so gelehrt wie wir das Griechische. Die Franzosen sind in neuer Zeit denselben Weg gegangen. Auch bei uns soll so was im Werke sein.

Allein es stehen grosse Schwierigkeiten im Wege, welche die Einführung von wissenschaftlichen Schulen neben den Sprachschulen vielleicht noch lange verhindern werden. Drei Schwierigkeiten scheinen die hauptsächlichsten zu sein, ich werde sie mit dem, was ich zu ihrer Beseitigung zu sagen weiss, anführen.

1) Wir haben keine Lehrer wie Plato, wie Lagrange. Diese Schwierigkeit ist die gröfste; sie kann nicht allgemein überstiegen werden, zumal nicht am Anfange, wo tüchtige Einsichten in die Mathematik und Physik noch das Eigentum Einzelner sind. Da man dem ungeachtet einmal anfangen muss, so kann es nur da geschehen, wo einige Lehrer von Fähigkeit zusammentreffen oder zusammengezogen werden können. In Königsberg sind gegenwärtig drei jüngere Leute, welche mir ganz und selbst ausgezeichnet tüchtig erscheinen. Dieser glückliche Umstand ist die Hauptsache meines Schreibens.

2) Die Einrichtung und Stellung einer solchen Schule. Sie muss die Wissenschaften zur Hauptsache machen, das Lateinische aber in dieselbe untergeordnete Stelle treten lassen, welche auf unseren jetzigen Schulen jenem eingeräumt wird; ein Buch in dieser Sprache muss gelesen werden können, weil viel gutes lateinisch geschrieben ist und ferner geschrieben werden muss, damit es in allen Ländern Europas gelesen werden könne. Sie muss mit unseren jetzigen Schulen wenigstens gleich stehen, ebenso gut zur Universität entlassen, in vielen Fällen den Besuch derselben unnötig machen. Sie muss nur Schüler von reiferem Alter, vielleicht von 12 Jahren aufnehmen, diese in der Regel bis zum 20. Jahre behalten und während dieser Zeit die Controle über die Beschäftigung ausüben, welche die Universität entbehrt.

3) Das Vorurteil des Publikums gegen eine Neuerung dieser Art. Dagegen ist Geduld das einzige Mittel. In den ersten 10 Jahren wird die Schule das Vorurteil nicht besiegen, zumal da es von den jetzigen Schulmännern mit Überzeugung genährt werden wird.

Wenn diese Schwierigkeiten allgemein gehoben werden könnten, so möchte der Erfolg grofs sein, der Anfang einer neuen Periode für das Glück des Volkes. Später würde alles leichter werden, zumal da man dann einen Teil unserer jetzigen Schulen würde aufheben können. Allein die Schwierigkeiten scheinen mir so grofs, dass ich nur einen frommen Wunsch ausgesprochen zu haben glaube.

Dem sei indessen wie ihm wolle; wenn richtig ist, was ich auszuführen gesucht habe, so habe ich dadurch die Rechtfertigung gegen Ew. Excellenz, sowie auch die Hoffnung, dass über kurz oder lang die Wissenschaft des Himmels und der Erde in das Leben des Volkes treten wird, und dass dereinst Fehler gegen den Euklid, oder falsche Ansichten der Natur, ebenso bezeichnende Andeutungen mangelnder Bildung sein werden als jetzt ein falscher Casus.

Noch einmal bitte ich Ew. Excellenz um Entschuldigung meiner Ergiefsung ohne sichtbare Veranlassung, welche jedoch in Verbindung steht mit der hohen Verehrung, womit ich verharre

Königsberg, den 25. September 1828.

Ew. Excellenz

gehorsamster Diener

F. W. Bessel.

9. Dr. Max Schillings Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit.

(Berlin 1884. Gärtners Verlagsbuchhandlung. Preis 5 Mark. 487 Seiten.)

Aus dem Vorwort.

„Durch das Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit hofft der Verfasser den Geschichtsunterricht um ein Anschauungsmittel bereichert zu haben. Alle Geschichtserzählung bewegt sich gröfstenteils in Abstraktionen, und der Lehrer besonders, der in kurz bemessenen Zeiträumen seinen Zöglingen ein Bild der wichtigsten Geschichtsepochen entwerfen muss, ist auf eine möglichst gedrängte Darstellung angewiesen. Abstraktionen sind jedoch nur insoweit fruchtbar, d. h. in unserem Falle: von Einfluss auf die intellektuelle und moralische Bildung der Jugend, als sie sich auf der soliden Basis der Anschauung aufbauen.

Vorliegendes Buch ist nicht nur darauf berechnet, dem Lehrer für seinen Vortrag illustrierendes und den Bedürfnissen des Unterrichts entsprechendes Quellenmaterial leicht zugängig zu machen, sondern es soll auch dem Schüler eine Lektüre bieten, die, in engster Beziehung zum Schulunterricht stehend, ihm einen unmittelbaren Verkehr mit den hervorragenden historischen Persönlichkeiten ermöglicht, ihn lebhaft in die Stimmungen und Gedankenkreise der handelnden Personen versetzt, die historischen Ereignisse ihm in der Beleuchtung ihrer Zeit vors Auge führt; kurz: eine Lektüre, die dazu beitragen wird, den Schüler dergestalt in die jeweilige Situation zu versetzen, dass ihm ein lebensfrisches Interesse als Frucht des historischen Unterrichts bleibt.

Was die Quantität des ausgewählten Stoffes betrifft, so hat der Verfasser den Grundsatz befolgt, nicht mehr zu bieten, als voraussichtlich von dem Schüler verarbeitet werden kann. Die Praxis wird bei diesem ersten Versuche, ein derartiges Buch für die Geschichte der Neuzeit zu bearbeiten, entscheiden, ob hierin das rechte Mafs getroffen ist.

Da vorliegendes Buch auch geeignet sein dürfte, für den Geschichtsunterricht an Lehrerseminaren benutzt zu werden, so würden, sollten sich dahingehende Wünsche äussern, Verleger und Verfasser des Quellenbuches für Übersetzung der fremdsprachlichen Texte Sorge tragen."

Der Verfasser schliefst mit dem Wunsche, dass dieses Buch zu einem klaren Verständnis der vaterländischen Geschichte das Seine beitragen und dadurch in den Herzen der deutschen Jugend die Liebe zum Vaterland um so reiner und inniger entflammen möge.

Wir schliefsen uns diesem Wunsche von Herzen an und empfehlen das Buch allen Geschichtslehrern aufs wärmste.

10. Ernennungen.

1) Herr Oberlehrer Dr. Just in Dresden übernimmt Ostern 1885 die Direktorstelle der Bürgerschulen in Altenburg.

2) Herr Oberlehrer Dr. Staude in Eisenach ist zum Direktor der I. Bürger- und Sekundarschule zu Eisenach bestimmt worden. Er tritt seine neue Stellung Ostern 1885 an. Sein Nachfolger wird Herr Dr. Schneider in Leipzig, früher Oberlehrer bei Ziller.

C. Rezensionen.

I.

Susanna Rubinstein. Dr. phil. Psychologisch-aesthetische Essays. Zweite Folge. Mit dem Bildnis der Verfasserin. Heidelberg, Carl Winters Universitäts-Buchhandlung 1884.

Die Verfasserin dieser Essays, den Lesern dieser „Studien" schon durch den schönen Aufsatz über Lazarus' „Leben der Seele" bekannt, ist eine Herbartianerin. Sie hat, nachdem sie auf Grund häuslicher Vorbereitung in Czernowitz das Abiturientenexamen gemacht hatte, die Universität Prag besucht, woselbst sie durch die geistvollen Vorlesungen von Volkmann für das Studium der Psychologie und für die Herbartische Philosophie gewonnen worden ist. Diese Richtung ihrer Studien befestigte sie dann in Leipzig, wo sie Gelegenheit hatte, Drobisch und Strümpell zu hören. Sie promovierte im Jahre 1874 mit einer Schrift über „Die sensoriellen und sensitiven Sinne" (Leipzig, Edelmann). Im Jahre 1878 veröffentlichte sie den ersten Band ihrer „Psychologisch-ästhetischen Essays", welcher die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sie lenkte und allgemein eine sehr günstige Aufnahme fand. Trotz schwerer körperlicher Leiden setzte sie mit eisernem Fleisse ihre Studien fort; einige Früchte derselben teilte sie als kleinere Arbeiten in verschiedenen Zeitschriften und Zeitungen mit. Im Sommer 1884 konnte sie einen zweiten Band ihrer psychologisch-ästhetischen Essays der Öffentlichkeit übergeben. Wir sprechen gleich hier die Hoffnung aus, dass dieser nicht der letzte sein werde.

Dass Frauen sich mit Philosophie beschäftigen, ist an und für sich nicht gar so selten. Aber die Verfasserin dieser Essays bildet nach zwei Seiten hin eine Ausnahme von diesen ihren Mitschwestern, denen gegenüber sie eine durchaus eigenartige, ja in gewissem Sinne phänomenale Stellung einnimmt.

Das Eine ist, dass sie eine streng wissenschaftliche Bildung genossen hat. Sie hat den vollständigen Lehrgang der höheren gelehrten Erziehung von Anfang bis Ende methodisch durchgemacht, sie hat das regelmäfsige Quadriennium auf Universitäten zugebracht, sie hat ihre akademische Bildung durch Erwerbung des philosophischen Doktorgrades an einer deutschen Universität besiegelt. Sie war die Erste, welche sich diese Würde regelrecht erworben hat. Ihre Schriften haben demgemäfs nicht jenes Dilettantische an sich, was solche Produkte fast unvermeidlich zeigen müssen. Überall merkt man die strenge logische Schulung, die Gewöhnung an methodische Untersuchung und an wissenschaftliches Verfahren. Das zeigt sich auch in der ebenso ausgiebigen als wählerischen Benützung der einschlägigen Litteratur.

Das Zweite ist, dass es gerade die Herbartische Philosophie ist, der sie sich angeschlossen hat. Wer hätte gedacht, dass die herbe Strenge, die verstandesmäfsige Nüchternheit, die kalte Logik Herbarts in der warmen Seele eines Weibes so helle Begeisterung wecken könnte! Das ist fürwahr ein gutes Zeichen für die Herbartische Philosophie und ein noch besseres für die Verfasserin. Die Erklärung für diese frappierende Thatsache liegt wohl darin, dass einerseits Frauen wenn für irgend ein Gebiet der Philosophie so für die Psychologie prädestiniert sind und dass andererseits die Stärke der Herbartischen Philosophie gerade in der Theorie und Beobachtung der seelischen Phänomene besteht. Wären wir Hegelianer, so würden wir jetzt a priori apodiktisch beweisen, dass ebendesshalb in der Geschichte der Psychologie sich diese Erscheinung zeigen musste. Wir begnügen uns mit der historischen Thatsache, dass die Verfasserin der „Psychologisch-ästhetischen Essays" diese natürliche Verbindung vollzogen hat. Fast jede bedeutendere philosophische Richtung des Altertums und der Neuzeit hat auch weibliche Anhänger aufzuweisen: so haben die Neuplatoniker ihre Hypatia, die französischen Sensualisten ihre Sophie Germain, die Herbartianer nun ihre — Susanna Rubinstein.

Ihre Veröffentlichungen umfassen das ganze Gebiet der Psychologie von den einfachsten sinnlichen Empfindungen an bis zu den schwierigsten völkerpsychologischen Erscheinungskomplexen. Davon wird schon eine Inhaltsangabe der beiden Bände der „Psychologisch-ästhetischen Essays" Zeugnis geben.

Erster Band.

Zweiter Band.

Da diese beiden Bände ineinandergreifen und einander ergänzen, so wird hier auch der I. Band Berücksichtigung erheischen, obwohl er schon vor sechs Jahren erschienen ist. Die Verfasserin beginnt ihre Essays mit der Schilderung des „Lebens der Sinne." Sind diese doch „der Ausgangspunkt und die Grundlage der ganzen inneren Beschaffenheit." Die Sinne werden eingeteilt — im Anschluss an eine ältere Einteilung — in sensorielle und sensitive Sinne. (Diesen Gegenstand behandelte die Inauguraldissertation der Verfasserin monographisch, (i. J. 1874.) Die sensoriellen Sinne sind: der Gesichtssinn, der Gehörssinn, der Geschmack, der Geruch. Die sensitiven sind: der Tastsinn, der Körpersinn, der Muskelsinn, das Gemeingefühl. Die Schilderung der einzelnen Sinnesgebiete gibt der Verfasserin Gelegenheit zu feinsinnigen Bemerkungen über deren Differenzen und Analogien, über ihre relative Selbständigkeit und über ihr Zusammenwirken zum Aufbau des geistigen Lebens. In sehr feiner und beachtenswerter Weise knüpft die Verfasserin an die physiologische Diskussion der Organe und Funktionen der Sinne psychologisch-ästhetische Ausführungen an. Sie bemerkt beispielsweise über das „geistige Sinnenpaar": „Der Gesichtssinn beherrscht die Gedankenwelt, der Gehörssinn die Gefühlswelt. Das Auge ist der Träger der räumlichen, das Ohr der zeitlichen Kunst . . . Aus der Macht des Gehörs über das Gemüt wird die Härte erklärlich, wo es ausfällt. Taubstumme sind hart und störrisch . . . . Blinde dagegen zeichnen sich durch Milde und Schwärmerei aus; das liegt in der Verinnerlichung des Lebens." In diesem Essay spricht die Verfasserin sodann auch den Gedanken aus, der sich als Leitmotiv durch mehrere ihrer späteren Abhandlungen hindurchzieht und in verschiedenen Variationen häufig wiederkehrt: Es ist das „Prinzip der Sinnespräponderanz", der Gedanke, dass jeder ausgeprägte psychische Habitus

auf die Alimentierung des Innern durch einzelne bevorzugte Sinne zurückzuführen sei. Dieses Prinzip gilt der Verfasserin als die hauptsächlichste Ursache der psychischen Differentiierung. Dass die psychische Beschaffenheit sowohl der Individuen als ganzer Völker durch die Präponderanz einzelner Sinnesfaktoren bestimmt sei, darf als ein sehr beachtenswerter Gedanke bezeichnet werden. Jedoch scheint die Verfasserin diesem Prinzip, das sie in origineller Weise zur Geltung bringt, eine zu grofse Bedeutung beizulegen und über demselben die übrigen Faktoren, welche dabei mitspielen, etwas zu verkennen. Abgesehen von dieser Restriktion darf es jedoch als ein nicht zu schmälerndes Verdienst angesehen und verzeichnet werden, dass die Verfasserin diesen wichtigen Gedanken in den Vordergrund gerückt hat. Sie hat sich grofse und erfolgreiche Mühe gegeben, denselben im einzelnen durchzuführen. In den beiden Abhandlungen des ersten Bandes: „Über das Gedächtnis“, „Einbildungskraft und Phantasie“ ist das inbezug auf das Individuum geschehen. Da sich nach der Richtung der Sinnespräponderanz oder auch nach der Präponderanz eines Partialgebiets im Ganzen eines Sinnesstroms, weil hier die Zufuhr von Reizen am regsten ist, die vorherrschende Assoziationsgruppe entwickelt, so hängt auch nach der sicherlich berechtigten Ansicht der Verfasserin die Stärke des Gedächtnisses von der Sinnespräponderanz ab; denn sie erhält sich proportional zur Grösse des Associationskreises; in dem grössten Vorstellungskreise wohnt die höchste Gedächtnisstärke. Der Gesichtssinn hat die stärkste Gedächtniskraft; darauf beruht der mnemotechnische Vorzug der Anschaulichkeit — eine pädagogisch wichtige Bemerkung. Auch die Einbildungskraft (von der die Verfasserin als höhere Stufe die Phantasie unterscheidet) richtet sich nach der partiellen Suprematie eines Sinnes, die ihren letzten Grund „in einem schwer trennbaren Geflecht von natürlicher Anlage, äusseren Verhältnissen und subjektiven Interessen hat.“ Im Anschluss an Gedanken Vischers, welche die Verfasserin aber psychologisch vertieft, begründet sie die einzelnen Kunstbegabungen auf das natürliche Specificationsverhältnis der Sinne, denn nach der Seite hin, wo die meisten Seelenelemente sich angesetzt haben, ist auch die Erregbarkeit, die Neigung zu „freisteigenden Vorstellungen“ am gröfsten.

Dasselbe Princip der Sinnespräponderanz sucht die Verf. nun auch im grösseren Mafsstabe auf „die gemeinsame Färbung in Denk- und Anschauungsweise, welche man Volksgeist oder besser Volksseele nennt, anzuwenden.“ Sie sucht für die korporative Einseitigkeit bei Stämmen und Völkern den Grund in der Übermacht eines Sinnesorgans und in den dieselbe mitverursachenden geographischen Verhältnissen. Sie beginnt diesen Nachweis beim jüdischen Volk. Die „Charakteristik der jüdischen Phantasie“ ist der Versuch, jenes Princip zum Verständnis des ganzen jüdischen Volksgeistes zu benützen. Der Semite ist unserer Verfasserin nach vorzugsweise „aufs Ohr angelegt“; daraus erklärt sich die Eigenart seiner Religion, seiner Poesie, seiner Musik; daraus der Mangel an Plastik. Das Gegenstück dazu bildet die „Charakteristik der griechischen Phantasie“ im II Bande. „Die ganze Organisation des Lebens in Hellas . . . . . musste lebhaft auf das Auge wirken. Doch innerhalb des gesichtlichen Wahrnehmungsreiches mussten diese Reizungen insbesondere einen bestimmten Bezirk des Sehens, und zwar das stereometrische Sehen ansprechen . . . Diese Art des Sehens gelangte durch häufige Sollicitirung zu besonders scharfen Unterscheidungen. Hier setzte sich die reichste Vorstellungsmenge an und bildeten sich die feinsten Apperceptionsgruppen. Durch Affinität, durch Anknüpfung an die verwandten Merkmale anderer Gruppen, drangen sie in das gesamte Gedankennetz ein und beeinflussten auch alle Gebiete des freieren Schaffens, so dass selbst die den körperlich-plastischen Elementen fernabstehenden Gebiete dadurch ihre Signatur erhielten.“ (II, 228 f.)

Das christlich-germanische Culturleben betrachtet die Verf. als aus diesen beiden Factoren, dem jüdischen und griechischen zusammengesetzt und „dem entsprechend stammen die Vorstellungselemente, welche die chr.-germ. Phantasie verarbeitet, aus zwei verschiedenen Quellen: aus dem Gehörssinn, welcher das Organ der Zeitanschauung ist, und

aus dem Gesichtssinne, welcher die Raumanschauung vermittelt" (I, 197.) Ebenso erscheint ihr auch die indische Phantasie durch diese Zweiheit beherrscht (II, 278). Man kann nicht leugnen, dass diese Sätze, so wie sie hier aus dem Zusammenhang gerissen dastehen, zunächst mehr frappieren als überzeugen. Doch weiss die Verfasserin dieselben durch ihre ausführlichen, kulturhistorischen Schilderungen ganz plausibel zu machen. Auf jeden Fall haben diese grofsartigen völkerpsychologischen Gemälde den Vorzug seltener Darstellungsgabe congenialen Eindringens in grofse Kulturepochen; ihr Wert besteht erstens in dem Versuch, jenes hypothetische Princip der Sinnespräponderanz durch eingehenden Nachweis zu erhärten und zweitens in dem Verdienst, die Geschichte der Mythologie, Kunst und Litteratur der hervorragendsten Kulturvölker vom psychologischen Gesichtspunkte aus zu erfassen — die einzige wahrhaft wissenschaftliche Methode der Kultur- und Litteraturgeschichte, wie sie z. B. auch Taine in seinen einschlägigen Werken befolgt.

In den übrigen Aufsätzen spielt jenes Princip der Sinnespräponderanz keine besondere Rolle; sie bilden daher eine Gruppe für sich. Lernten wir in der ersten Hauptgruppe das synthetische Talent unserer Verfasserin kennen, so zeigt sie sich uns in dieser zweiten Hauptgruppe in ihrer glänzenden analytischen Begabung. Schon in dem Aufsatz des I. Bandes: Zur Sprachwissenschaft kommt diese Seite ihres Könnens zur Geltung. Mit fleissiger Verwendung der neueren Litteratur werden daselbst die verschiedenen zur Entstehung der Sprache mitwirkenden Faktoren unterschieden und nach ihrem Beitrag zu jenem Produkt gewürdigt: Der glossare, der imaginative und der logische Faktor. Die sechs ersten Aufsätze des zweiten Bandes bieten feinsinnige Analysen verschiedener seelischer Vorgänge dar. Der erste Aufsatz: „Schicksale der Vorstellungen", ist eine Art Biographie der Vorstellung: wie sie als sinnliche Empfindung geboren wird, wie sie vom Ich aufgenommen und anerkannt wird, wie sie sich mit Anderen in geselliger Weise associiert, wie sie in den festeren Zusammenhang eines Apperceptionsgewebes aufgenommen wird, wie sie die Aufmerksamkeit auf sich lenkt, wie sie im Kampf ums Dasein unter der Oberfläche zeitweise verschwindet, wie sie sich aus eigener Kraft und mit fremder Hilfe wieder heraufarbeitet, wie sie als freisteigende Vorstellung sich aufschwingt, um in der Allgemeinheit des Begriffes unterzugehen. Ein würdiges Pendant dazu bildet der Aufsatz über „die Bewegungsarten": er gibt eine eingehende Analyse sämtlicher Bewegungsarten: Der Reflex-, Instinct- und Willensbewegungen, und schildert das ganze Gebiet der motorischen Phänomene nach ihrer Anregung durch die peripherischen Reize, ihrer Verursachung durch die seelischen Vorgänge, ihrer Rückwirkung auf die Psyche. „Zeit und Raum", Leidenschaft und Affect", „Zur Naturgeschichte des Witzes" bilden eine zusammengehörige Trias reizend geschriebener Seelenschilderungen. Nachdem im ersten Aufsatz die Entstehung der Raum- und Zeitvorstellung aus der Reihenform dargelegt worden ist, werden alle psychologischen und ästhetischen Beziehungen besprochen, welche Raum und Zeit zu unserem gesamten Innenleben haben können. „Leidenschaft und Affect" führt uns in ein anderes Gebiet der Seelenerscheinungen; das Verhältnis der Leidenschaft zur Begierde, aus der sie entspringt, und zum Wahnsinn, zu dem sie sich eventuell entwickelt, der Übergang der Leidenschaften in einander, insbesondere in ihren Gegensatz u. s. w., werden eingehend behandelt. Besondere Berücksichtigung und Schilderung erfahren Liebe und Ehrgeiz. Der Gegensatz von chronischer Leidenschaft und akutem Affekt wird sehr fein entwickelt. In dem Beitrag „Zur Naturgeschichte des Witzes" erfährt das Problem des Komischen eine geistreiche Behandlung; und das Verhältnis des Witzes zur Ironie einerseits, zum Scharfsinn andererseits wird eingehend berücksichtigt. Was über den Humor gesagt wird, (S. 154) darf als sehr gelungen bezeichnet werden, wie überhaupt dieser ganze Aufsatz besonderes Lob verdient. Die Palme aber möchten wir dem Aufsatze „Zur Psychologie der Geschlechter" reichen. Dieser Essay reiht sich durchaus würdig dem Besten an, was jemals über dieses interessante Kapitel gesagt worden ist;

ja er hat einen besonderen Reiz und Wert, dass es eben eine Vertreterin des anderen Geschlechtes ist, welche hier das Wort nimmt. Die beiderseitigen Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter, ihre Vorzüge und Fehler, ihre Beziehungen zu einander sind mit so viel Taktund Feinheit, mit solcher Discretion nnd teilweise solcher Schalkhaftigkeit behandelt, dass wir die Lectüre dieses Essays nicht genug empfehlen können.

Für die Leser dieser Blätter wird es noch von besonderem Wert und Interesse sein, wenn wir hinzufügen, dass die Verfasserin häufig ebenso feine als treffende pädagogische Bemerkungen eingeflochten hat. Im I. Bande ist dies noch weniger der Fall (vergl. I. 46, 52 ff., 56, 102); desto mehr aber im II. Man vergleiche II. 14. über die Vermehrung des Vorstellungsfonds; 18 über latente Vorstellungen, 36 f. über die pädagogische Wichtigkeit der Reihenbildung, 72 f., 75 f. über die Gewöhnung an Würde und Anmut der Haltung und Bewegung und an Beherrschung der Reflexbewegungen, 95 f. über die mangelhafte Erziehung des weiblichen Geschlechtes, 114 über die Freude des Kindes am Grauenhaften, 145 über das scheinbar lächerliche Thun des Kindes, 151 über die Sokratische Ironie, 214 f. über die pädagogische Verwendung der Musik bei den Alten.

Die Verfasserin hat sich in diesen Blättern durch eine Abhandlung über Lazarus eingeführt; wir dürfen sie selbst als einen weiblichen Lazarus bezeichnen: auch bei ihr findet sich jene eigenartige Verbindung von solider Gelehrsamkeit mit künstlerisch anziehender Form, von kühner Synthese mit freier Analyse, von gewählter Benützung der Litteratur mit neuen Anregungen. Und dass es ein Weib ist, in dem sich diese Eigenschaften in so seltenem Maſse zusammengefunden haben, gibt der Sache einen ungewohnten Reiz, wie sich die Verfasserin selbst als eine ungewöhnliche Erscheinung in unserer Litteratur darstellt.

Halle. Prof. Vaihinger.

II.

W. Siegert, Lehrer. **Die Förderung der Gesundheitspflege durch Lehrer und Lehrerinnen.** Berlin, Nikolaische Verlagsbuchhandlung. 1 M.

Der Verfasser, welcher Vorsitzender des Berliner Vereins für „volksverständliche Gesundheitspflege und Naturheilkunde“ und in den manigfachen Fragen der Schulhygiene wohl informiert ist, hat auf Veranlassung des Vorstandes des deutschen Lehrervereins auf dem V. Lehrertage in Görlitz einen Vortrag über „die Förderung der Gesundheitspflege der Schüler durch Lehrer und Lehrervereine“ gehalten. Derselbe erfreute sich des allgemeinsten Beifalls und übte auf die Versammlung, welche in Folge eines fast zweistündigen Vortrages sehr abgespannt war, eine geradezu elektrisierende Wirkung.

Auf vielfach geäusserten Wunsch hat Herr Siegert seinen Vortrag in etwas erweiterter Form in Druck gebracht. Allen denen, welchen die Erhaltung der Gesundheit der Kinder in den Schulen am Herzen liegt uud welche hierfür nicht voluminöse Werke, sondern einen kurzen, fasslich geschriebenen Ratgeber wünschen, kann das bezeichnete Büchlein wärmstens empfohlen werden. Der Verfasser, ein Gegner des Medizingebrauches, huldigt der rationellen Gesundheitspflege und vertritt die Ansicht, dass die Krankheiten sich aus täglichen kleinen Sünden gegen die Gesundheit entwickeln, und dass die ersteren in der Regel erst dann plötzlich hervorbrechen, wenn die letzteren sich massenhaft gehäuft haben. Ganz besonders schön sind des Verfassers Ausführungen über die nachteiligen Einflüsse der schlechten Luft und über die Lungenpflege, über die Wichtigkeit des Hauptorgans und seiner Pflege, über die Haltung des Rumpfes, über die Behandlung kranker und krankheitsverdächtiger Schüler. Aber auch die übrigen Abschnitte des Buches enthalten durchweg Beherzigenswertes und sind so abgefasst, dass auch der Unterrichtete mannigfache Anregung empfängt.

Glogau. H. Grabs.

III.

Dr. **K. F. Becker. Der deutsche Stil.** 8. — 13. Lieferung (Schluss), S. 353—628 (s. Heft IV der Pädag. Stud. vom vorigen Jahre.)

Den Hauptinhalt dieser letzten Hefte bildet „die besondere Stilistik“. Von Interesse ist hier zunächst, wie der

Verfasser eine Einteilung der verschiedenen Stilarten gewinnt. Er unterscheidet den prosaischen Stil, wenn die Form der Darstellung durch den äussern Zweck bedingt ist und bei ihr mehr ihre Zweckmässigkeit als die organische Vollendung und Schönheit in Anschlag gebracht wird, und einen poetischen Stil, wenn der Sprechende die Schönheit der Darstellung selbst zum Zwecke macht. Daneben giebt es noch eine poetische Prosa im eigentlichen Sinne des Wortes, wenn eine auf einen äusseren Zweck gerichtete Mitteilung der Gedanken, die als solche der Prosa angehört, poetische Gestalt annimmt. Der prosaische ist entweder Verstandes- oder Gemütsstil. Der Verstandesstil hat als Unterarten den berichtenden (Geschäftsstil, erzählender und historischer Stil) und den didaktischen (eigentlicher Lehrstil und abhandelnder Stil); die Unterarten des Gemütsstils sind der rührende und der Rednerstil. Diese Einteilung hat vor den gebräuchlichen den grossen Vorzug voraus, dass ihr Einteilungsgrund ein einheitlicher ist und dass sie sich deshalb leicht dem Gedächtnis einprägt. Die Einzelausführungen schliessen sich eng an das früher Dagewesene an, und so bekommt das Ganze wirklich die Gestalt eines fest ineinander gefügten Lehrgebäudes, bei welchem das Vorhergehende immer die Voraussetzung für das Folgende ist. Bemerkenswert sind auch die historischen Exkurse, welche gleichsam eine Geschichte jeder einzelnen Stilart liefern. Bei dem didaktischen Stil kommt der Verfasser, natürlich nur soweit es der Gegenstand erfordert, auch auf die verschiedenen Unterrichtsmethoden zu sprechen. Eine Stelle aus diesem interessanten Kapitel möge hier Platz finden: „Der Unterricht ist fehlerhaft, wenn die Begriffe nicht auf sinnliche Anschauungen des Besonderen zurückgeführt und darum auch nicht von dem Schüler als ein Allgemeines aus dem Besondern organisch reproduziert werden. Dieses einer früheren Zeit angehörige, jetzt aber meistens aufgegebene Einlernen überladet das Gedächtnis mit Begriffen, die nicht verstanden werden, und führt, weil es nicht die Thätigkeit des Verstandes anregt und übt, eine Verdummung herbei, die sich mehr oder weniger überall kund thut, wo diese Methode früher herrschend war oder noch herrschend ist. Andererseits ist der Unterricht fehlerhaft, wenn der Lehrer auch Begriffe, welche bei dem Schüler schon als Begriffe eines Allgemeinen vorhanden sind, auf sinnliche Anschauungen des Besonderen zurückführt und sich sehr bemüht, ihm Dinge verständlich zu machen, welche er schon ohne Beihilfe des Lehrers verstanden hat oder doch leicht verstehen könnte. In diesen Fehler verfallen sehr häufig Lehrer, welche in einer der ältern Methode entgegengesetzten Richtung das rechte Maſs überschreiten“ (S. 468). Die letzten 100 Seiten sind dem poetischen Stile gewidmet. Dieser Schlussabschnitt nimmt unser besonderes Interesse in Anspruch. In der Einleitung werden, immer unter Zurückgehen auf früher Dagewesenes, die Haupteigentümlichkeiten des poetischen Stiles im allgemeinen dargelegt und dabei in meisterhafter Weise von einer grossen Anzahl von Worten nachgewiesen, dass und warum sie unpoetisch sind. Ferner wird hier der deutschen Metrik und des Reimes gedacht. Was die erstere betrifft, so berührt wohlthuend die Wärme, mit welcher der Verfasser für eine aus dem Geist der **deutschen** Sprache geborene Betrachtung des Rhythmus eintritt. Gleichwohl fordert gerade dieses Kapitel zu mannigfachem Widerspruch heraus. Es unterliegt ja allerdings keinem Zweifel, dass es verkehrt ist, bei der deutschen Tonmessung von Längen und Kürzen statt von Hebungen und Senkungen zu sprechen. Das geschieht auch nur noch selten. Weshalb nun aber auch die allgemein eingebürgerten Namen Trochäus, Jambus, Daktylus nnd Anapäst verschwinden und, wie der Verfasser vorschlägt, etwa durch Schreiter, Auftaktschreiter, Hüpfer und Auftakthüpfer ersetzt werden sollen, dazu scheint uns doch keine Notwendigkeit vorzuliegen. Denn abgesehen davon, dass diese Verdeutschungen teilweise das Ohr unangenehm berühren, was hindert uns, unter dem Namen Trochäus, Jambus etc. in der deutschen Metrik etwas anderes zu verstehen, als was die altklassische darunter verstand? Der Verfasser sagt zwar (S. 553): „So lange wir die der griechisch-lateinischen Metrik entlehnten Namen beibehalten, so lange wird es den meisten Deutschen sehr

schwer, ja vielleicht unmöglich sein, die völlige Verschiedenheit unserer Rhythmik von der altklassischen klar zu erkennen, und dadurch wird die Einsicht in das wahre Wesen unserer Poesie und damit zuletzt unsere Dichtkunst schwer geschädigt." Allein hiergegen ist zu bemerken, dass die Deutschen zu scheiden sind in solche, welche altklassiche Sprachen getrieben haben, und in solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Die letzteren werden mit den erwähnten Versfussbezeichnungen immer den richtigen Sinn verbinden, weil sie einen anderen überhaupt nicht kennen, aber auch für die ersteren braucht eine Verwechslung durchaus nicht notwendig zu sein, wenn nur immer festgehalten wird, dass eben die deutsche Sprache eine accentuierende ist, während die antiken quantitierende sind. Der Verfasser preist „die wahrhaft deutsche Versmessung im mittelhochdeutschen Zeitalter." Ja er sagt: „An den mittelhochdeutschen Klassikern würde eine weit innerlichere, in Fleisch und Blut übergehende formale Bildung zu gewinnen sein, als an den griechischen und lateinischen Metren." Er beklagt es daher sehr, dass Preussen neuerdings die mittelhochdeutschen Klassiker aus seinen Schulen gewiesen habe. Wir fürchten aber doch, dass durch eine zu grosse Bevorzugung des Mittelhochdeutschen unsere zweite klassische Periode entschieden zu kurz kommen, ja leicht in die Gefahr geraten wird, ungerecht beurteilt zu werden. Betrachtet es doch auch unser Verfasser als eine Verirrung von Goethe und Schiller, dass sie auch in antiken Metren gedichtet haben. Der deutsche Hexameter ist ihm eine ausländische Pflanze, eine Versart, die in der deutschen Poesie wenig Glück gemacht habe. Kann es denn aber etwas Formvollendeteres geben, als Schillers Spaziergang? Schmiegt sich hier nicht die Form dem Gedanken aufs innigste an? Allerdings giebt es eine ziemliche Zahl Dichtungen in diesem Versmass, welche die Formvollendung des Schillerschen Spazierganges nicht im entferntesten erreicht haben. Das beweist aber nur, dass ihre Verfasser keine Schiller waren. Übrigens stimmt auch nicht mit der Abneigung des Verfassers gegen den epischen Hexameter der Satz auf S. 594: „Der auf- und niederwogenden Bewegung gemässigter Gefühle entspricht besonders, als metrische Form der Elegie, der Wechsel des rasch fortschreitenden Hexameters mit dem mehr weilenden Pentameter." Wenn der deutsche Hexameter beim elegischen Distichon an seinem Platze ist, so kann er doch nicht so ganz verwerflich sein. Wir können es auch nicht gerechtfertigt finden, wenn der Verfasser den Massstab seiner Theorie an Verse legt, deren Dichter offenbar andere metrische Anschauungen hatten. So will er dem Vers „Denn blinder Missverständnisse Gewalt," den der Dichter sicherlich als aus fünf Hebungen bestehend hinstellen wollte, nur vier zuerkennen und die Fünfzahl dadurch herausbringen, dass er von dem Sprechenden verlangt, er habe nach dem Worte „Gewalt" eine Pause zu machen, durch welche die fünfte Hebung ersetzt wird. Aber durch eine solche Pause würde der Vers von den folgenden eng mit ihm zusammenhängenden Worten („Drängt oft den Besten aus dem rechten Gleise") in störender Weise getrennt werden, und der Dichter hätte, wenn er wollte, dass der Vers in dieser Weise gemessen werde, gewiss noch eine Hebung hinzugefügt. Natürlich darf der Vers nicht so gelesen werden, dass die letzte Silbe des Wortes „Missverständnisse" als hochtonig erscheint, aber bei Worten, deren Hauptton über die drittletzte Silbe zurückliegt, pflegen wir der letzten Silbe unwillkürlich einen Nebenton zukommen zu lassen. Des Verfassers Theorie von den Versfüssen macht ihren Einfluss auch auf seine Ansichten vom Reime geltend. So sagt er S. 557, dass die Reime „Hirtin" mit „Gewinn", „Bündnis" mit „zerriss" keine schönen Reime seien. Derartige Reime sind nach unserer Ansicht nicht nur keine schönen, sondern völlig verwerfliche Reime und können nicht auf eine Linie mit den unreinen Reimen „fühlen" und „zielen", „Stofs" und „Ross" gestellt werden. Das geht auch daraus hervor, dass, während die letzteren ziemlich häufig bei Schiller zu finden sind, die ersteren in seiner klassischen Periode wohl kaum nachweisbar sein dürften. (Bei Reimen wie „Syrakus" und „Philostratus" in der Bürgschaft liegt die Sache wesentlich anders). Was

der Verfasser über die Arten der Dichtkunst, natürlich nur soweit als der Stil dabei in Betracht kommt, sagt, kann nur unsere Billigung finden. Beherzigenswert sind unter anderen seine Ausführungen über den Roman, das Mährchen und über die Sucht, durchaus einen Unterschied zwischen Ballade und Romanze herausklügeln zu wollen. Aus vollem Herzen stimmen wir auch in seinen beim Abschnitt über die dramatische Poesie ausgestossenen Seufzer mit ein, dass in unserer Zeit die Oper leider in den Vordergrund getreten ist. So liegt denn das schöne Werk abgeschlossen vor uns, und wir glauben, dass Herr Dr. Lyon seiner Aufgabe, das Beckersche Buch den Forderungen der Gegenwart entsprechend umzugestalten, vollauf gerecht geworden ist. Für die Hand der Schüler dürfte es sich freilich in den meisten Fällen als zu umfangreich erweisen, und wir möchten daher schliesslich Herrn Dr. Lyon die Frage zur Erwägung anheimgeben, ob es sich nicht empföhle, ein nach denselben Grundsätzen verfasstes, speziell für die Schüler bestimmtes Compendium zu bearbeiten, das in einem ähnlichen Verhältnisse zu dem grösseren Werke steht, wie etwa die Schulgrammatik von Gelbe zu dessen deutscher Sprachlehre.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

IV.

Dr. C. Beyer. Die Technik der Dichtkunst. Anleitung zum Vers- und Strophenbau und zur Übersetzungskunst. Für den Selbstunterricht und für höhere Lehranstalten. Stuttgart, Göschensche Verlagshandlung 1884. XIII. u. 276 S. Preis: 5,50 Mark.

Das Werk bildet den dritten Teil der Poetik des Verf. Die ersten beiden Teile sind uns nicht bekannt. Dieser 3. Teil „hat sich die Aufgabe gestellt, die Methode der dichterischen Technik zu zeigen und das bezügliche Material in einem vom Leichteren zum Schwereren aufsteigenden Stufengange zu liefern. Er will also praktisch in die Technik der Poesie einführen und mindestens die Befähigung zur Vers- und Strophenbildung erzielen. Hiermit unternimmt er den kühnen Versuch, die seither mehr oder weniger dem Zufall überlassene Erlernung dichterischer Technik als Lehrdisciplin nach methodisch pädagogischen Principien in die Litteratur einzuführen“ (S. I u. II.) Also „mindestens Befähigung zur Vers- und Strophenbildung“ soll erzielt werden. Wer sich demnach die Beyer'sche Technik der Dichtkunst gehörig zu eigen macht, der muss mindestens Verse und Strophen bilden können! Mag sein, allein was ist damit gewonnen? Ist nun etwa ein Dichter fertig? Der Verfasser bejaht diese Frage allerdings nicht, er sagt selbst (S. IV): „Einen jeden zum grossen Dichter bilden zu wollen, dürfte überhaupt und im allgemeinen eine unlösbare Aufgabe sein, weil ja neben Anleitung zum Vers- und Strophenbau der ganze Bildungsgang in Betracht kommt.“ Allein die Hinzufügung des Wörtchens „grossen“ vor Dichter scheint doch zu beweisen, dass der Verfasser der Ansicht ist, jemanden zu einem Dichter zu bilden, sei keine unlösbare Aufgabe. Und wir brauchen nur ein paar Sätze aus des Verf. „Erziehung zur Vernunft“ hinzuzunehmen, um zu erkennen, dass er doch wohl glaubt, das dichterische Genie lasse sich erlernen. Diese Sätze sind (S. 22 ff.): „Wer die erworbene Vernunft der angeborenen gegenüber vertritt, wird die Ansicht gewisser Philosophen bekämpfen müssen, dass z. B. Raphael dasselbe grosse malerische Genie wäre, auch wenn er möglicher Weise ohne Hände wäre geboren worden. Er wird mit andern Worten der in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entstandenen Anschauung von genial und genialisch entgegentreten und Goethes Definition: „Genie ist die Kraft des Menschen, welche durch Handeln und Thun Gesetze und Regeln giebt,“ die erfahrungsmäfsige entgegenstellen: Genie, Talent etc. ist Fleiss! Jeder Künstler hat unendliche Stadien seiner Entwickelung durchlaufen müssen, von denen die Welt keine Ahnung hat. Es giebt viele Goethe, Schiller, Mozart, Makart u. s. w., denen nur die Gelegenheit der Ausbildung fehlte, oder die durch Verschmähung der Bildungswege untergingen.“ In der That ist auch die ganze „Technik der Dichtkunst“ darauf angelegt, zu zeigen, wie ein Gedicht gemacht wird. „Nichts Vollendeteres könnte es geben, als eine Nation, in welcher jeder Gebildete mitzusprechen vermöchte, in

welcher jeder seinen Vers ebenso zu bilden verstände, wie seinen Prosaaufsatz" (S. V). Und so finden wir denn in dem Buche zu Gedichten jeder möglichen Gattung Anleitungen, Regeln' Dispositionen, Entwürfe, Ausführungen, Überarbeitungen, endgültige Feststellungen, Muster, Aufgaben nebst Lösungen etc. Das wäre ja alles wunderschön, wenn uns nur nicht hierbei ein X für ein U vorgemacht würde. Wenn jemand wirklich es unternehmen wollte, zu zeigen, wie ein nach Inhalt und Form vollendetes, schon vorhandenes, Gedicht entstanden ist (denn bei unvollkommenen ist die Kenntnis der Entstehungsgeschichte höchst überflüssig), so müsste er genauen Aufschluss darüber geben, wie der Stoff zuerst in die Seele des Dichters kam, was für Veränderungen der Dichter dann mit ihm vornahm und warum das geschah, er müsste die Genesis jedes einzelnen Gedankens, jeder Wendung, jeder Metapher, jedes Reimes etc. angeben, mit einem Worte, er müsste uns einen solchen Einblick in des Dichters Werkstätte thun lassen, dass wir aufhören zu bewundern, dass wir bloss noch sehen und erkennen. Oder, was eigentlich noch besser wäre, er müsste selbst etwas Vorzügliches dichten und uns nun genau den Weg zeigen, auf dem er es zustande gebracht hat. Allein so verfährt Herr C. Beyer keineswegs. Wir setzen eine beliebig herausgegriffene Probe hierher. Sie lautet (S. 145): „Aufgabe. Poetischer Gruss mit einem Blumenstrauss. Disposition. 1. Das Gedicht soll zwei Gedanken ausprägen: a. Der herbstliche Frost hat ein paar Blumen für dich verschont; b. ich will ihm gleichen und dir meine letzten Poesien widmen. 2. Die Gedanken des Stoffes mögen sich in folgender Ordnung anreihen: Stoff. In trüben kalten Tagen | hat der Herbst einige blühende Blumen | aufgehalten, | damit du sie empfangest. | Ich will diesem Herbste gleichen! | Wenn dereinst über meine poetischen Wälder | und über die Blumen meiner Gedanken | eisige Lüfte wehen, | dann will ich dich noch | mit dem letzten Grün schmücken. ‖ 3. Die elegische Stimmung dieses Stoffes weist auf sinkenden, trochäischen Rhythmus hin. 4. Die kleinen Stoffgruppen empfehlen den Viertakter. 5. Der Stoff enthält — nach Art des Epigramms — Exposition und Klausel und ist somit auf eine einzige Strophe zu verteilen. 6. Zur Verbindung derselben ist es empfehlenswert, der Schlusszeile der Exposition wie der Klausel das gleiche Reimecho zu verleihen. Die übrigen Verse mögen durch umarmende Reime (abba) und Reimpaare zusammengefügt werden. Lösung. Von N. Lenau.

In den trüben, in den kalten
Tagen, die uns heimgesucht,
Hat der Herbst auf ihrer Flucht
Letzte Blumen aufgehalten,
Um sie dir zu schenken!
Diesem Herbste will ich gleichen:
Wenn auf meine lauten Wälder,
Blumigen Gedankenfelder
Mir die Todeslüfte streichen,
Dass sie schweigen und verblühn,
Will ich mit dem letzten Grün
Deiner noch gedenken.

NB. Das Gedicht hat den Fehler, die Worte „„kalten Tagen"" in 2 Verse zu verteilen."

Was hat also der Verfasser gethan? Er hat die etwas veränderte Überschrift des Lenauschen Gedichtes zur „Aufgabe" gemacht, hat dann aus dem ihm vorliegenden fertigen Gedichte die Disposition herausgezogen, hat ferner das Gedicht in Prosarede umgesetzt, diese Umsetzung als den „Stoff" bezeichnet und, ebenfalls aus dem fertigen Gedichte, ein paar Regeln abstrahiert für die beste dem Stoffe zu gebende Form. Wissen wir nun, wie das Gedicht entstanden ist? Nein, das wissen wir ebensowenig als vorher. Oder bildet sich vielleicht der Verfasser ein, es werde nun jemand, ohne das Lenausche Gedicht zu kennen, nach den von ihm gegebenen Materialien (Aufgabe, Disposition, Stoff etc.) dasselbe dichten können? Es ist doch im Grunde eine sehr wohlfeile Sache, ein Gedicht in Prosa umzusetzen und nun zu sagen: Hier ist der Stoff, mache daraus ein Gedicht! Ist es nicht eigentlich eine Spiegelfechterei, eine Sache, die längst gelöst ist, wieder als Aufgabe hinzustellen und den Anschein zu erwecken, als ob sie auf diese Weise zu stande gekommen sei? Es ist ja freilich ein lohnendes, wenn auch schwieriges Beginnen, den Wegen nachzugehen, die der Dichter bei seinem Schaffen ge-

gangen ist, und jeder denkende Mensch wird dankbar dafür sein, wenn ihm diese Wege gezeigt werden. Denn kein Dichter kam als fertiges Wunder vom Himmel herab. Aber es darf auch hierbei kein Humbug getrieben werden, wir müssen eine Bürgschaft haben, dass wir wirklich den Bahnen des Dichters nachgeführt werden. In neuerer Zeit sind manche dankenswerte Versuche in dieser Richtung gemacht worden, dankenswert auch für die Schule, denn für die obern Klassen einer höheren Lehranstalt sind z. B. die durch die Schüler zu machenden Vergleiche zwischen einem klassischen Gedichte und dessen Quelle von unschätzbarem Wert. Gerade solche Vergleiche aber zeigen auf das deutlichste, dass es ein gewisses Etwas dichterischen Schaffens giebt, was nicht erkannt und noch weniger erworben werden kann. Eben dieses Etwas macht aber erst den wahren Dichter. Gerade in unserer Zeit, wo die Versemacher und Dichterlinge wie Pilze aus der Erde schiessen, dürfte es geboten erscheinen, eher einen zu hohen als einen zu niederen Massstab anzulegen. Das scheint uns der Verfasser nicht immer zu thun. Höchst charakteristisch für sein Buch ist, dass die darin mitgeteilten „Muster" zum allergeringsten Teile unseren eigentlichen Klassikern entnommen sind. Ausser Rückert, Uhland, Geibel, Freiligrath, Lenau, Gerok, Kinkel, Simrock, Scheffel, Mörike, Hamerling, von denen aber keineswegs immer die besten Sachen gegeben sind, begegnen uns Sonchay, Houwald, Kobell, Siebel, Thaler, Ziel, Littrow, Kind, Putz u. a., deren dichterische Leistungen bis jetzt wenigstens noch keine allgemeine Anerkennung erringen konnten. Eine grosse Rolle spielt auch „der bekannte österreichische Dichter Faust Pachler" (S. 265). Bei einer ziemlichen Anzahl „Lösungen" ist der Verfasser gar nicht angegeben. Warum nicht? Dass uns auch einige Gaben aus dem poetischen Schatzkästlein des Herrn Conrad Beyer selbst mitgeteilt werden, wollen wir ihm nicht verübeln. Aufgefallen sind uns nur in einer dieser Gaben (Eine kurze Scene aus einem Drama des Verfassers „der geräuschlose Feldzug") die beiden Verse „In deren stillen, herrlichen Idylle" und „Entzückten mich; es steigerte das Glück," weil uns dabei seine eigenen Worte auf S. 4 in den Sinn kamen: „Man muss sich hüten, sprachlich unbetonten Silben durch Versetzung in die Arsis den Hochton zu verleihen, wie das im Beispiel: „„Das furchtbare Geschlecht der Nacht"" geschah; es würden sonst Sprache und Rhythmus mit einander in Streit geraten." Was bei Schiller ein Fehler ist, ist es doch hoffentlich bei Conrad Beyer auch. Bei einer andern dieser Gaben (Das sterbende Alpröslein) wird es einem etwas sonderbar zu Mute, wenn man hinter derselben die 21 (sage einundzwanzig) neuen Gedichte liest, die Herr Karl Putz über den gleichen Gegenstand, nur in veränderten Versmassen, gefertigt hat. Wenn das nicht heisst die Poesie zum Handwerk machen, dann wüssten wir überhaupt nicht, wenn dieser Ausdruck anzuwenden wäre. Nach alledem sind wir nicht ganz der Ansicht des Verfassers, wenn er S. 134 sagt: „Die praktische Antwort auf die Frage: Wie entsteht ein Gedicht? bieten die nachstehenden Aufgaben mit ihren Lösungen, die nicht durchweg als Muster oder Schablonen aufgefasst werden dürfen, wohl aber als instruktive Beispiele für die Technik, wie sie vom pädagogisch-unterrichtlichen Standpunkt kaum besser zu wählen sein möchten." Gerade der pädagogisch-unterrichtliche Standpunkt erfordert unseres Erachtens, dass von den gegebenen Beispielen ungefähr drei Viertel zu streichen seien, weil wir der Jugend in erster Linie nur das Beste bieten dürfen, worüber unsere Litteratur verfügt, und wir mit diesem Besten so viel zu thun haben, dass wir an das andere gar nicht kommen. Es liegt aber auch die, von dem Verfasser allerdings nicht anerkannte, Gefahr allzu nahe, es möchte aus seinem Beginnen „eine Vermehrung der Dichterlinge und Reimschmiede" hervorgehen. Und wenn er S. 136 sagt: „Sodann behandeln wir die wichtigsten Formen der Didaktik, Lyrik und Epik bis hinauf zu den einfachen Formen der dramatischen Poesie, deren gründliche Erfassung und Übung zweifelsohne befähigen wird, Stoffe zu grösseren Dramen nach dem im 2. Bande unserer Poetik gegebenen dramaturgi-

schen Vorschriften erfolgreich zu verarbeiten," so glauben wir das einfach nicht, wenn wir nämlich das Wort „erfolgreich" in etwas strengerem Sinne auffassen, als es vielleicht hier gemeint ist. Wir wollen mit dem Angeführten nicht behauptet haben, dass das Buch nicht auch Vorzüge besitze. Der grosse Fleiss des Autors hat doch auch manches recht Brauchbare zutage gefördert. Hierher rechnen wir so ziemlich das ganze 8. Hauptstück „Übersetzungskunst", welches reich ist an fruchtbaren Fingerzeigen für die schwere Kunst des Übersetzens und aufserdem eine ungewöhnliche Belesenheit des Verfassers verrät. Auch aus dem 9. Hauptstück, welches viele Beispiele für die Feile anführt, die namhafte Dichter mit ihren Werken vorgenommen, lässt sich manches für die Schule verwerten. Aber das Buch im ganzen als Lehrbuch für höhere Lehranstalten zu empfehlen, das vermögen wir nicht. Übrigens ist auch sein Preis (die beiden vorhergehenden Bände kosten sogar zusammen 22 Mark) derart, dass nicht zu befürchten steht, es werde allzuhäufig eingeführt werden.

Nach dem Ausgeführten ist es uns unmöglich, in die Reihen derjenigen einzutreten, die, wie z. B. Herr Tesch (im „Rheinischen Schulmann" 1884 Nr. 14) zu den unbedingten Lobrednern des Beyerschen Buches gehören. Herr Tesch schreibt: „Der Inhalt dieses Bandes verhält sich zu dem der beiden ersten, sagt die Einleitung, wie Praxis zur Theorie. Er hat zur Aufgabe, die Methode der dichterischen Technik zu zeigen und das Material in einem vom Leichtern zum Schwerern aufsteigenden Stufengang zu liefern. Diesen Zweck erfüllt das Buch vollständig, indem die Belehrungen kurz, zutreffend und doch ausführlich genug sind, und indem das Ganze eine musterhafte Anordnung zeigt" und: „die ganze Arbeit trägt den Stempel grossen Fleisses und zielbewusster Thätigkeit; und so sei sie denn aufs angelegentlichste empfohlen. Namentlich möge sie von versifizierenden Laien, sogenannten Dichtern und Dichterinnen gründlich durchgearbeitet werden, sie werden dann vielleicht lernen, die dichterische Technik mit ihren Gedanken in Einklang zu bringen. Viel willkommner aber wird das Buch noch dem Lehrer sein, der sich mit der Erklärung deutscher Dichtungen zu befassen hat. Wer nicht die Praxis mit der Theorie verbindet, ist nicht berechtigt, auf poetischem Gebiete mitzusprechen, sagt ein namhafter Dichter, und das mit Recht. Hier aber bekommt jeder Kenntnis vom Bau der Dichtungen, von Gesetz und Regel; er lernt das Schöne in Form und Inhalt empfinden, er lernt in den Geist der Strophik eindringen, es tritt ihm die Anschaulichkeit und Feinheit des dichterischen Gegenstandes entgegen u. s. w. kurz er wird mit dem ausgebildet (?)' was wesentlich mit zum wahren Verständnis der Dichtungen beiträgt." Wir möchten uns hier folgende Fragen erlauben: 1. Glaubt Herr Tesch wirklich, dass, wenn sogenannte Dichter und Dichterinnen das Buch gründlich durchgearbeitet haben, sie nun etwa wirkliche Dichter und Dichterinnen werden? 2. Inwiefern lernt der Lehrer, der sich mit der Erklärung deutscher Dichtungen zu befassen hat, aus dem Studium des Beyerschen Buches „die Praxis mit der Theorie" verbinden, und welcher Nutzen erwächst daraus seinen Schülern? 3. Ist es wirklich die Meinung von Herrn Tesch, dass man durch das Studium von Gedichten eines Souchay, Houwald, Kobell, Siebel, Thaler, Ziel, Littrow, Kind, Putz, C. Beyer u. a. bessere Kenntnis vom Bau der Dichtungen, von Gesetz und Regel, vom Schönen in Form und Inhalt, vom Geiste der Strophik, von der Anschaulichkeit und Feinheit des dichterischen Gegenstandes erhalte, als durch liebendes Versenken in unsere klassischen Meister?

Dr. A Bliedner.

V.

Dr. **Karl Hessel.** Mustergedichte. Zum Gebrauch in Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Bonn, Webers Verlag 1884. 1. Teil XVI u. 76 S.; 2. Teil 186 S.; 3. Teil 230 S.

Beim Anblick einer neuen Gedichtsammlung überfällt den Rezensenten gewöhnlich ein gewisses Grausen, weil er nicht umhin kann, sich des Wortes vom „Eulentragen nach Athen" zu erinnern. Die vorliegende Sammlung hat indes manche Vorzüge vor anderen. Der Verfasser räumt mit einer ziemlichen Anzahl

von Gedichten, die sich in vielen Lesebüchern finden, kurzer Hand auf, weil sie poetische Mängel zeigen oder pädagogischen Bedenken unterliegen. Daher fehlen viele „kleinere Geister“ gänzlich. Die Anordnung nach Dichtungsarten hat er mit Recht verworfen, er hat eine lexikalische nach den Namen der Dichter. Er polemisiert gegen das Bestreben, ein Gedicht nur als Mittel zu betrachten, um „einen Begriff klar zu machen und seine Grenze festzustellen.“ Von Schiller sind die für das Lebensalter bis zum 12. Jahre geeignet scheinenden Sachen abgedruckt, die übrigen nur mit den Überschriften gegeben, „um die Jugend zu veranlassen, in Schillers Gedichten selbst sich frühzeitig heimisch zu machen.“ Auf Herstellung der Originaltexte ist sorgfältig Rücksicht genommen, was leider in anderen Sammlungen nicht immer geschieht. Im Register II findet sich eine ganz hübsche Zusammenstellung gleichartiger Gedichte, und zwar 1) nach dem Inhalt (z. B. Jahres- und Tageszeiten, Heimat und Wanderschaft, Tier- und Pflanzenwelt, Deutschland u. s. w.), 2) nach Gattungen der Dichtkunst und 3) nach Formen der Dichtung. S. 222 bringt auch die Auflösung aller im Buche befindlichen Rätsel, aber nicht in der Reihenfolge, in der die Rätsel vorgekommen sind, sondern alphabetisch, so dass demjenigen, der eine Lösung nicht gefunden hat und nun im Register Rat sucht, immerhin noch einige Arbeit übrig bleibt, was nur zu billigen ist. Dagegen hat es nicht unsern Beifall, dass alle Stücke mit Hexametern so gedruckt sind, „dass das Auge die Cäsur bemerkt.“ Wäre dies bei einem geschehen, so hätte das genügt; so wird die Sache den Schülern zu leicht gemacht. Auch hat Unterzeichneter nicht die Erfahrung gemacht, dass ihm „Verdriesslichkeiten“ beim Schulunterricht daraus erwachsen wären, dass die Schüler Texte vor Augen hatten, in denen die Cäsur nicht besonders angegeben war. Unbegreiflich ist, dass ein so vollendetes und die Jugend anerkanntermaſsen aufs mächtigste packendes Gedicht, wie „Roland Schildträger“ keine Aufnahme gefunden hat. In dem Gedichte vom Lämmchen weiss wie Schnee ist die letzte Strophe „als pädagogisch verfehlt“ gestrichen. Gut; warum ist aber die Bürgersche „Lenore“ ganz unverändert geblieben? „Die leisen Änderungen“, wie sie im Lesebuche von Kehr und Kriebitzsch gemacht worden sind, dürften sich doch wohl empfehlen, besonders für Mädchen. Auch in dem Gedichte von Herder „Wind und Sonne“ ist die letzte Strophe für die Unterstufe entschieden zu abstrakt. In der Vorrede heisst es S. II „Jede Sammlung übergeht eine grosse Anzahl gerade der wertvollsten Sachen“ und „Überall findet sich neben dem anerkannt Schönen reichlicher Ballast von Zweifelhaftem und ganz Gleichgiltigem.“ Hier wären Beispiele sehr erwünscht gewesen. Übertrieben scheint auch die Stelle S. XIII: „Was machen aber die zahlreichen, für den Schulgebrauch ausdrücklich bestimmten Leitfäden aus dieser im Grunde so einfachen Sache? Da ist ein Gewirr und Geschwirr von Strichen und Häkchen, dass es einem angst und bange wird, da müssen die Kinder (?) von Dipodieen und katalektischen, logaoedischen Reihen, von Trimetern, Bacchien, Antibacchien und Amphibrachen hören“ u. s. w. Das sind doch wohl nur ganz vereinzelte Erscheinungen, in denen ein solcher Nonsens verlangt wird. Dieselben als „bedenkliche Abwege der neueren Pädagogik“ zu bezeichnen (S. XIV) halten wir daher nicht für gerechtfertigt, zumal der Ausdruck „neuere Pädagogik“ sehr in der Luft schwebt. Wir wiederholen aber unsere schon eingangs erwähnte Ansicht, dass die Hesselsche Sammlung jedenfalls zu den besseren gehöre.

Dr. A. Bliedner.

VI.

Emil Palleske. Die Kunst des Vortrages. 2. Aufl. Stuttgart, Krabbe, 1884. 276 S. Preis: 3 Mark.

Dieses Werk des bekannten Schiller-Biographen und Vorlesers hat sich in der Gunst des deutschen Publikums bereits einen solchen ehrenhaften Platz erworben, dass jedes weitere Lob überflüssig erscheint. Nach dem Tode des Verfassers hat ein süddeutscher Philolog (der Name ist nicht genannt) die zweite Auflage besorgt. Eine unveränderte ist dieselbe allerdings nicht, aber die Änderungen sind mit solch pietätvoller Hand gemacht worden, dass

gegen den Bearbeiter schwerlich ein Vorwurf erhoben werden dürfte. Eine durchgreifende Änderung hat nur das Kapitel „Takt und Mass“ erfahren. Dasselbe liess in der Palleske'schen Fassung eine gewisse Klarheit und eine tiefere Einsicht in das Wesen der altgriechischen Metrik vermissen. Hier hat die bessernde Hand des Philologen unter Benutzung der neusten wissenschaftlichen Ergebnisse nachgeholfen und namentlich den Unterschied der griechischen Metrik von der deutschen aufs deutlichste zur Anschauung gebracht. Für die Seminare hat das Buch ein ganz besonderes Interesse. Der Verfasser ist begeistert von der hohen kulturellen Aufgabe, welche die jungen in die Dorf- und Stadtschulen hinausgesendeten Lehrer erfüllen können, wenn sie die ihr anvertraute Jugend und dadurch auch das Volk für die Schätze unserer deutschen Litteratur wahrhaft zu erwärmen verstehen. Als Mittel dazu empfiehlt er den Seminaren unter anderen aufs eifrigste das Lesen dramatischer Dichtungen mit verteilten Rollen und ganz besonders das Chorsprechen. Am Seminare zu Löbau hat der Verfasser aus eigener Anschauung kennen gelernt, was durch letzteres erreicht werden kann: „Etwa fünfzig junge Leute, fast ausschliesslich aus Gegenden stammend, in denen mehr polnisch als deutsch und das Deutsche im schärfsten westpreussischen Dialekt gehört wird, sprachen im Chor Goethes „Fischer“, Platens „Grab im Busento“, Schillers „Glocke“ mit grösster Deutlichkeit, in vollkommen dialektfreiem Hochdeutsch. Auf ein gegebenes Zeichen setzten alle rechtzeitig ein. Es bedurfte dann keines weiteren Taktierens. Pausen, Piano, Steigerung, alles kam mit solcher Sicherheit, wie nach dem Taktstock eines Orchesterdirigenten. Da die vielen zu einem Klange zusammenstimmten, hörte die Vorstellung, dass es viele seien, vollkommen auf. Die Besorgnis, dass die äusserliche Abrichtung herausklingen werde, schwand schon nach den ersten Takten. Die Empfindung, die vielleicht nur einzelne auszudrücken fähig waren, schien sich allen mitgeteilt zu haben. Da jeder einzelne nur ein weniges von Ton aufzuwenden brauchte, blieb die Geistigkeit des gesamten Klangbildes gewahrt. Nirgends ein Hervortreten roher Schallmasse, nirgends ein unangenehmes Eindringen des Persönlichen. Und dann erregte diese gedämpfte, in sich gebundene Tonfülle den Eindruck, als ob wirklich innige Empfindung spräche, weil man gewohnt ist, diese leiser sprechen zu hören. Zugleich erhielt man die Vorstellung von einer gesunden, sich zurückhaltenden, aber intensiven Kraft, die durch ein geringes Zuthun jedes einzelnen in mächtigen Proportionen sich steigern könne. Diese Steigerung trat im Feuerbilde der Glocke wirklich ein. Ich werde das „Riesengross“ nie vergessen. Da aber jede Stimme nur wenig zum Ganzen zugeben durfte, wurde das Mass, welches der Meister inne halten muss, nie überschritten. Als der Sprachchor fast in einem und demselben ehrfurchtsvoll gedämpften Ton den Psalm „Der Herr ist mein Hirte“ sprach, musste ich mich abwenden, um meine innere Bewegung zu verbergen“ (S. 260 ff.)

Dr. A. Bliedner.

VII.

Carl Völker, Präparationen für den Katechismusunterricht in der evangelischen Volksschule. 2. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung 1884, 257 S.

Als Motto lesen wir auf dem Titelblatt: „Ziel: Unsere Seele bleibt unruhig, bis sie ausruhet in Gott. Weg: Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.“ Wir erkennen gern an, dass der Verfasser sich eifrigst bestrebt hat, sein Buch dem Geiste dieses Mottos anzupassen. Und das zeichnet sein Werkchen denn auch vor manchen ähnlichen, deren bekanntlich Legion ist, vorteilhaft aus. Jeder zu entwickelnden Wahrheit ist eine biblische Geschichte vorausgesetzt, in welcher das, worauf es ankommt, wörtlich abgedruckt worden ist. Ausserdem befleissigt sich der Verfasser einer weisen Beschränkung des Stoffes, nicht alles Mögliche ist hereingezogen, die zu schweren Sprüche sind ganz weggelassen. Dazu kommt eine recht übersichtliche Anordnung, und das Charakteristische und Wesentliche tritt durch den Druck deutlich hervor. Beachtenswert ist auch, dass die Präpa-

rationen durchaus nicht derart sind, dass der sie benutzende Lehrer nun etwa jeder Arbeit überhoben wäre. Das würden wir für einen schweren Fehler halten. Gegenüber der ersten Auflage enthält die zweite eine Vermehrung, indem auch das 4. und 5. Hauptstück in den Kreis der Behandlung gezogen worden sind. Im Anhange befindet sich eine Katechismuslektion über das dritte Gebot, bei welcher hervorzuheben ist, wie der Verfasser neben dem Abfragen auch auf zusammenhängendes Sprechen durch die Kinder dringt. Interessant ist der beigefügte „Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Berliner Gemeindeschulen“, welcher eine genaue, für alle Klassen berechnete Stoffverteilung giebt.

Mancher wird freilich Anstoss nehmen an dem sehr weit nach rechts gehenden Standpunkt des Verfassers, ein Standpunkt, den unter anderen folgende Stellen bekunden: Nach S. 98 soll in Daniel 9,24 (die 70 Wochen) vorausgesagt sein, dass der Erlöser 70 Jahrwochen oder 490 Jahre nach Daniel werde geboren werden; nach S. 99 soll die Stelle Ps. 41,10 („Auch mein Freund, dem ich vertraute, der mein Brot ass, trat mich unter die Füsse“) die Vorherverkündigung des Verrats durch Judas Ischarioth enthalten; S. 113 wird „Jesus Christus hat mich gewonnen“ erklärt: „Er hat im heissen Kampfe mich dem Bösen abgerungen“ (in der ersten Aufl. stand: dem Teufel) u. s. w. Dr. A. Bliedner.

VIII.

Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Ein theoretisch-praktisches Handbuch für Seminaristen u. Lehrer. II. Teil. Das geometrische Ornament. (Freihandzeichnen.) Neuwied, in Kommission bei Heusser.

Die Leser der Päd. Studien werden sich erinnern, dass ich im vergangenen Jahre (im 4. Heft Seite 34 ff.) den I. Teil des Menardschen Zeichenwerkes aufs wärmste empfohlen habe. Der zweite Teil nun schliefst sich dem ersten würdig an, so dass man schon jetzt wohl aussprechen darf, dass das Menardsche Werk eines der besten, wenn nicht geradezu das beste auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts in der Volksschule sein wird.

Allerdings haben wir für dasselbe noch einen Wunsch im Hintergrund. Bereits in meiner früheren Besprechung deutete ich an, dass Herr Menard zwar die Idee des Aufbaues nach den kulturhistorischen Stufen und damit auch die Konzentrationsidee angenommen und verwertet, dass er aber die Gliederung des Stoffes in methodische Einheiten und der Anschluss dieser Einheiten an die betr. Sachgebiete im einzelnen noch nicht nachgewiesen habe.

Erst diese Arbeit würde sein Werk zu einer Höhe der Vollkommenheit heben, wie sie thatsächlich noch kein einziges bis jetzt besitzt. Wir verhehlen uns freilich nicht, dass diese Arbeit eine äusserst schwierige, ja vielleicht gegenwärtig noch gar nicht zu leistende ist. Denn vor allem müssen doch erst die betr. Sachgebiete, resp. die Gesinnungsstoffe in der biblischen und in der profanen Reihe, einigermafsen feststehen, ehe man an eine Anknüpfung der betreffenden Einheiten im Zeichenunterricht denken kann. Immerhin, wollte der Verfasser z. B. die Aufeinanderfolge der Stoffe, wie sie in den „Schuljahren“ gegeben ist, annehmen und darauf seine Vereinzelung und Anschliessung gründen — so würden wir ihm zu gröfstem Danke verpflichtet sein. Er könnte ja sein Werk so bestehen lassen, wie es ist — damit es für die grofse jetzt noch ausschlaggebende Masse der Schulen und Schulmeister nicht unbrauchbar wird — er hätte ja nur etwa anhangsweise allen den Anhängern und Vertretern eines einheitlichen Lehrplanes, eines Lehrplansystems, (und das sind gegenwärtig, so viel ich weifs, nur Herbartianer) zu zeigen und darzulegen, wie der gebotene Stoff in das Ganze des Lehrplanes einzufügen ist. Und wollte der Herr Verfasser ganz sicher gehen, so könnte er ja seine darauf bezügliche Arbeit erst dem Vereine für wissenschaftliche Pädagogik im Jahrbuch vorlegen, damit dieselbe auf einer Generalversammlung des Vereins eingehende Besprechung und Behandlung fände. —

Wir wünschen dem Werke des Herrn Menard auch in seiner jetzigen Gestalt die weiteste Verbreitung. Es ist die tüchtigste Vorarbeit für das vollkommene Zeichenwerk, das die Zukunft uns bringen wird, wenn der einheitliche Lehrplan nicht mehr frommer Wunsch, sondern Wirklichkeit geworden ist. D. Hrsg.

IX.

Düms, Zeichenhefte mit Vorlagen für Stadt- und Landschulen sowie zum Selbstunterrichte. Wesel. Düms, 10 Hefte à 15 Pf.

Heinze, Der Elementarunterricht. 9 Hefte Hannover, Mierzinsky. à 15 Pf.

Vor diesen Zeichenheften wird hiermit ausdrücklich gewarnt. Billig, aber unbrauchbar. Sie leiden beide an einer veralteten, von allen denkenden Zeichenlehrern längst verworfenen Einrichtung: Die Zeichenvorlage ist mit ins Heft eingedruckt.

So oft nun auch solche Hefte mit allen Gründen, ja auch mit Spott und Hohn*) zurückgewiesen worden sind, so schiefsen sie trotzdem noch aus dem Buchhändlerboden hervor. Die Dummen werden, wies scheint, auch auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts nicht alle.

Herr Heinze beruft sich auf Stuhlmann und Menard, glaubt aber doch in vielen Punkten seine Subjektivität gewahrt zu haben. In dem Hauptpunkte, der ganz verkehrten Anlage, hat er sie freilich gewahrt — zu seinem eigenen Schaden. Warum hat er überhaupt die Welt mit diesen Heften beglückt, da sie absolut nichts neues, nichts besseres bringen, und noch obendrein ein ganz veraltetes Prinzip mit bewundernswerter Zähigkeit festhalten?

Dieselbe Frage möchte ich auch an die Verlagsbuchhandlung von W. Düms richten. Sie hätte die Arbeit des Herrn W. Düms sen. ruhig liegen lassen sollen. Es hätte niemand etwas daran verloren, zumal manche eingedruckte Vorlage auch von seiten der Ästhetik sehr anfechtbar ist.

Also nochmals: Vor den Heinzeschen, Dümsschen und allen ähnlichen Heften sei hiermit ausdrücklich gewarnt.

Der Herausgeber.

*) Siehe Pädagog. Studien, Jahrgang 1880, 4. Heft Seite 45; Jahrgang 1881, 3. Heft Seite 47; Kehrsche Blätter, Jahrgang 1880 Seite 296; 1882 Seite 426 u. 540.

X.

Lehrgänge und **Lehrproben** aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. und Dr. G. Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena. Heft 1., Okt. 1884. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

Schon im 3. Heft 1884 der Päd. Stud. (Seite 22 ff.) wurden unsere Leser auf die oben genannte pädagogische Zeitschrift besonders aufmerksam gemacht, da dieselbe sich die Aufgabe gestellt hat, herbartische Ideen in die Praxis der höheren Schulen einzuführen und den Unterricht in diesen Anstalten nach den didaktischen Grundsätzen der herbartischen Schule umzugestalten.

Das erste Heft dieser neuen, in Halle erscheinenden Zeitschrift liegt nun vor. Der Inhalt ist ein ebenso reicher als gediegener, so dass wir im Interesse sowohl der innern Ausbildung, als auch der weitern Verbreitung der herbartischen Richtung das Erscheinen dieser neuen Zeitschrift als ein freudiges pädagogisches Ereignis feiern dürfen.

Dem Ganzen voraus geht ein mit grofser Wärme geschriebener Artikel von G. Richter, der die Wichtigkeit darlegt, welche die theoretische Beschäftigung mit den pädagogischen Grundfragen hat. „Erst muss man sich doch wohl über feststehende, aus der wissenschaftlich bestimmten Idee des erziehenden Unterrichts folgerichtig abgeleitete Grundsätze — wenn anders jene Idee mehr als eine unbestimmte Redensart sein soll — geeinigt haben, ehe von einer kunstmäfsigen Anwendung derselben die Rede sein kann." Die Macht der Lehrerpersönlichkeit wird durch die wissenschaftliche Methode des Unterrichts nicht verringert; die gediegne wissenschaftliche Bildung bleibt immer die erste Forderung. Ja, er hätte hinzusetzen können, wer den Stoff nicht ganz gründlich beherrscht, wird nie im stande sein eine gute Präparation nach wissenschaftlich-pädagogischen Grundsätzen anzufertigen; denn eine solche nötigt jedes Ding bis in seine innersten Tiefen zu durchschauen und alle seine Beziehungen zu andern Dingen zu ergründen. — Die rechte Unterrichtskunst muss charakterbildend wirken: wie sie dies kann, hat Herbart nachgewiesen, dessen Ideen in die Praxis

des höhern Schulunterrichts einzuführen der Zweck der neuen Zeitschrift ist. Dabei will sie aber nicht den Weg deduktiver Erörterung einschlagen, sondern durch Beispiele aus der Lehrpraxis die Frage zur Prüfung und Entscheidung bringen „ob es möglich sei, den Unterricht an den höheren Schulen unbeschadet seiner wissenschaftlich bildenden Kraft und ohne Einbufse seiner durch die Schulgesetzgebung gesteckten Ziele nach den Grundsätzen einer wissenschaftlichen Pädagogik einzurichten."

Wir meinen, dass die hieran sich anschliefsenden Aufsätze durchaus geeignet sind auch in den ferner stehenden Kreisen den Glauben zu erwecken, dass bei der zu Grunde liegenden Methode der Unterricht vertieft, das Anschauungsgebiet erweitert, das Urteil geschärft und die Bildung eines reichen und festen Wollens ermöglicht wird. Haben die Herrn Verfasser auch nicht überall die formalen Stufen genau durchgeführt, sei es, dass sie nicht wollten, sei es, dass sich ihnen der Stoff noch nicht ganz fügte: überall sehen wir doch die Herbartischen Ideen fruchtbar wirken. Und — was nicht unwichtig ist, die mitgeteilten Proben sind meist nicht blofs ideale Präparationen, sondern sie haben die Praxis schon hinter sich.

Nr. 2 bringt einen didaktischen Katechismus, betreffend den psychischen Lernprocess in dem erziehenden Unterrichte (Fragen, welche der Lehrer wird an sich selbst zu stellen haben, in der Praxis aber verschieden beantworten mag) von O. Frick. Dieser Katechismus fasst in geschickter Weise die ganze Herbartsche Didaktik in sechszehn auch für den völligen Laien verständliche Fragen zusammen; die formalen Stufen sowohl wie die Konzentration und die kulturgeschichtlichen Perioden. Wie sich der Herr Verfasser die „stille Rezeption" wirkend denkt, wird noch einer weitern Ausführung bedürfen;*) denn der Unterricht kann nur mit greifbaren Faktoren rechnen, nicht mit unbestimmten Gröfsen.

Die erste Lehrprobe ist ebenfalls von O. Frick: „Tarent und Pyrrhus. (Eingang zur Behandlung des tarentinischen Krieges in Obersekunda). Wir ersehen aus den einleitenden und sonst beigegebenen Bemerkungen, dass der Geschichtsunterricht im Gymnasium des Waisenhauses nach einem wohldurchdachten Plane gar weise eingerichtet ist. So wird dort den Schülern, was gewiss nachahmenswert ist, eine geschlossene Folge von bedeutsamen und typischen Landschafts- und Städtebildern sowie von ausgeführten Charakterbildern solcher Personen vorgeführt, welche nach ihrer geschichtlichen Bedeutung in den Vordergrund des historischen Interesse der Schüler treten werden und zugleich typische Bedeutung haben. Zu den ersten gehört Tarent, zu den zweiten Pyrrhus. Beide gehören der unterrichtlichen Einheit „Konflikt zwischen Rom und Tarent" an, welche ein Teil der höhern Einheit „Äussere Kämpfe um die Hegemonie 366—133" bildet. Abweichend von der bei uns üblichen Weise ist die Schilderung von Tarent und die Charakteristik des Pyrrhus als Vorbereitung auf die Schilderung des tarentinischen Krieges im wesentlichen von dem Lehrer im Zusammenhange dargeboten, während wir das auf den drei ersten Stufen gewinnen lassen würden durch die Selbstthätigkeit der Schüler. Ganz ausgeschlossen ist diese freilich von dem Herrn Verfasser nicht; ja der ganze Aufbau ist so geschickt, dass die Schüler bei Tarent, wenn sie eine gröfsere Karte zur Hand haben, recht wohl das meiste selbst bringen könnten. Jedenfalls ist durch reichliche Verwendung der immanenten Repetition und durch stete Anregung der Phantasie dafür gesorgt, dass die Schüler nicht unthätig sind. Um der Konzentration zu dienen, wird auch auf Horaz Oden II. 6. Bezug genommen, was wir in Obersekunda nicht für thunlich halten. Wie die Lage der Stadt, so wird auch ihre Geschichte, ihr politisches und soziales Leben besprochen. Dann wird die äussere Veranlassung zum Kriege dargelegt und zwar mit dem Ziele „zugleich die sittliche Haltlosigkeit eines nicht nur das Völkerrecht gröblich ver letzenden, sondern auch einen mächtigen

*) Ebenso auch die Äusserung, Seite 41: „Doch wird der Lehrer selbst fühlen, wie weit die Wirkung bei den Schülern geht und sich bescheiden. Das ethische System in jedem Falle und auf jeder Altersstufe formulieren zu lassen, halte ich für Pedanterie." Vergl. Ackermann: „Die Bildung des ethischen Urteils" in der Erziehungsschule von Barth, 1884. (Redaktion.)

Gegner in frevelhafter Verblendung beschimpfenden Volkes zu charakterisiren.“ Dann folgt das „Charakterbild des Pyrrhus.“ Aus den Vorbemerkungen dazu erfahren wir, dass der Herr Verfasser es nicht etwa grundsätzlich verwirft, die Charakteristik der Helden aus der Darstellung der geschichtlichen Ereignisse ableiten zu lassen; so lässt er die Charakterbilder Hannibal, Sulla, Cicero durch die Schüler selbst gewinnen, „damit dieser Charakter (Cicero) den Schülern nicht aufgedrängt erscheine, sondern die billige Würdigung desselben eine Arbeit ihres eignen Urteils werde.“ Sollte nicht, was dem einen recht ist, dem andern billig sein? Im übrigen zeigt die Charakteristik wieder geistvolle Durchdringung und saubere Gliederung des Stoffes. Sie endigt in den, die „differentia specifica“ des Mannes kennzeichnenden Worten: „eine ungestüme Heldennatur, ein grofser Feldherr, aber trotzdem kein wahrhaft grofser Mann. Warum nicht? Es fehlen die Schöpfungen von dauerndem Bestand.“ Der tarentinische Krieg selbst wird nicht behandelt, aber es wird ein „Ausblick“ beigegeben, in welchem zunächst auf alle die verschiedenen Typen des geschichtlichen Lebens hingewiesen wird, mit denen der Schüler nach und nach bekannt gemacht werden soll, nämlich Typen von 1) Landschafts- und Städtebildern, 2) von Volksstämmen und Nationen, 3) Staatsverfassungen, 4) Charakteren, 5) Heerfahrten und Feldzügen, 6) Schlachtenbildern, 7) Einzelmomenten und Höhepunkten des geschichtlichen Lebens. Wie das zu verstehen ist, wird nachher in sehr gelungener Weise verdeutlicht an der Gliederung eines Feldzuges und einer Schlacht. Ein sittliches „System“ gewinnen zu lassen, hat der Herr Verfasser unterlassen, obgleich sich mehrere Ansätze dazu finden. Wir halten dies Herausschälen einer allgemeinen sittlichen Wahrheit aus einer unterrichtlichen Einheit, welche reich ist an Willensverhältnissen, für unerlässlich, wenn anders der Unterricht wirklich erziehend wirken soll. Die in die Weltgeschichte mit grofser Schrift eingegrabenen Sittengesetze muss der Schüler selbst lesen lernen. Diese selbsterkannten Wahrheiten und die Religion sind die Quellen, aus denen die Sittlichkeit fliefst.

Der folgende Beitrag ist von Dr. G. Richter und behandelt „Zwei Ovidstunden in Untertertia.“ In den Vorbemerkungen wird das richtige Grundgesetz aufgestellt, dass kein wissenschaftlicher Satz, keine Regel dem Schüler fertig gegeben, sondern dass jede Erkenntnis durch möglichst eigene geistige Thätigkeit desselben erworben werde. Wir stimmen auch dem Herrn Verfasser bei, wenn er weiter sagt, dass es sich fürs Gymnasium nicht nur um ein solches Wissen handeln kann, dem sich unmittelbar Ethisch-Wertvolles abgewinnen lässt, sondern um die Hervorrufung eines reichen geistigen Lebens. Freilich wäre es eine grobe Unterlassungssünde, wenn die ethischen Momente, die ein wissenschaftlicher Stoff ungesucht bietet, nicht gewissenhaft gesammelt würden. Denn bloss im letzteren Falle ist der Unterricht eine wirkliche Ergänzung des Umganges. — Nachdem der Herr Verfasser berichtet hat, wie er überhaupt zunächst in die lateinische Dichterlektüre einführt, zeigt er uns, wie er gröfsere Abschnitte, besonders wie er den „Wunsch des Midas (Met. XI, 85—145)“ behandelt hat. „Die Erzählung wurde nach der Gliederung des Inhalts abschnittsweise durchgearbeitet, indem auch hier schon die erforderlichen Verknüpfungen und Zusammenfassungen vorgenommen wurden. Ein betrachtender und zusammenfassender Rückblick auf das Ganze nach allen Beziehungen des Inhalts und der Form bildete den Abschluss.“ Diese letzte Durcharbeitung, welche zwei Stunden in Anspruch nahm, wird eingehender geschildert. Es wird erst die inhaltliche Gliederung festgestellt, dann werden die Beweggründe bei den handelnden Personen besprochen, hierauf das Sachliche, Sprachliche, Metrische zusammengestellt. Es finden sich in dieser planvoll angelegten Präparation sämtliche fünf formale Stufen, nur in etwas anderer Anordnung und Gliederung. Ohne irgend etwas wesentlich darin umzugestalten, liesse sich aus dem Dargebotenen eine regelrechte Präparation nach Ziller herstellen. Das ist sicher ein Beweis, dass sich der Herr Verfasser mit den Forderungen der Herbart - Zillerschen Didaktik wohl vertraut gemacht hat Entschliesst er sich einmal dazu genauer nach dem Schema der formalen Stufen zu verfahren, so wird er vielleicht die

Beobachtung machen, dass dieselben dem Stoffe keine Gewalt anthun und auch innerhalb ihres Schematismus eine grofse Freiheit gestatten. Wir würden, um dies hier nur anzudeuten, den Abschnitt mit Rücksicht auf den Inhalt durch alle fünf Stufen durcharbeiten, während wir das Sachliche, Lexikalische, Metrische etc. teils bis zur dritten, teils auf der zweiten Stufe behandeln würden. Andere Stücke, denen ethisches Material mangelt, wird man nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten durch alle fünf Stufen durcharbeiten, noch andre, die selbst nach keiner Seite hin eine Einheit bilden, mit andern Stücken zu einer solchen verbinden.

Genauer nach den fünf Stufen ist die treffliche Bearbeitung der Bandusia-Ode (Horaz III, 13) von Herm. Meier (Schleiz). Wenn wir oben sagten, dass eine gute Präparation im Zillerschen Sinne nicht ohne volle Beherrschung des Stoffes möglich ist, so ist diese Arbeit ein schöner Beleg für unsere Behauptung. Ebenso wird jeder Lehrer zugestehen müssen, dass durch die genaue Beachtung der fünf formalen Stufen die Behandlung der Ode nicht wirkungsloser geworden ist; wir sind eher geneigt das Gegenteil zu behaupten. Der vom Herrn Verfasser beschriebene Gang des Unterrichts ist folgender: Die Ode wurde ohne Vorbesprechung zur häuslichen Präparation aufgegeben (Ref. thut dies nur, wenn die Oden grofse sprachliche Schwierigkeiten bieten). Nach der Übersetzung eines Schülers und Angabe des bekannten Metrums wird sofort zur sprachlichen Synthese übergegangen, d. h. es wird die Musterübersetzung im einzelnen festgestellt und dabei etwa Fehlerhaftes verbessert. Sachliche Bemerkungen sind bei diesem Gedichte zunächst entbehrlich. Die so gefundene Übersetzung wird von einem Unterprimaner wiederholt. Um das Verständnis des Inhalts vorzubereiten, folgt in freier Besprechung die Analyse, in welcher erörtert wird: der Wert des lebendigen Wassers im Süden; die natürliche Folge davon, dass man Quellen Namen beilegte, sie personifizierte; das Gefühl der Dankbarkeit gegen die Quelle; die Bedeutung der Quellen auch für uns. Die Synthese spricht a) von dem Quellenfest als der Veranlassung des Gedichtes, b) von der Gliederung des Gedichtes. Nämlich Strophe 1 und 2 enthält den allgemeinen Ausdruck des Dankes, den der Römer der Quelle gegenüber empfindet; Strophe 3 begründet diesen Dank mit Hinsicht auf ihre Wohlthaten, Strophe 4 durch Hinweis auf ihre Schönheit. Angeschlossen wird eine Schilderung der Quelle auf grund der einzelnen Angaben bei Horaz, durch welche das ästhetische Interesse erregt wird, wie das religiöse Interesse durch Hinweis auf den der Gottheit dargebrachten Dank. Dann wird erörtert, wie man bei Erklärungen von Dichtungen auch das spekulative und das sympathetische Interesse zu pflegen hat durch vorzunehmende Assoziationen. „Erstens stellen wir die gelesenen Oden nach ihrem Hauptinhalte zusammen. Wir bilden einzelne Gruppen, in die jedes gelesene Gedicht eingereiht wird, etwa in folgender Weise: Persönliche Erlebnisse, Dichterberuf, des Dichters Verhältnis a) zur Natur, b) zur Gottheit; seine politische Stellung a) Verhältnis zu Augustus, b) Ansichten über soziale Zustände und politische Ereignisse; seine Stellung zu Mæcenas und zu den übrigen Freunden, Liebeslieder, Trinklieder.“ Eine zweite Art der Verknüpfung betrifft die Person des Dichters, durch die man allmählig zu einem vollständigen Lebensbild desselben kommt. Wie man durch diese Assoziationen zu dem System „Persönlichkeit des Dichters“ gelangt, so durch die oben erwähnten zu dem System „Weltanschauung des Dichters.“ Das ist alles richtig und nachahmenswert, gehört nur unseres Erachtens nicht unmittelbar in die methodische Einheit „Bandusia-Ode“, deren System vielmehr etwa in das pindarische *ἄριστον ὕδωρ* hätte auslaufen sollen. Auf der fünften Stufe hat der Herr Verfasser in geistvoller Weise, da in demselben Schuljahr Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung gelesen worden war, aufgegeben einen Vortrag zu halten, in welchem Horazens Ode mit der Schilderung des Brunnens in Werthers Leiden verglichen wird; auch zieht er noch Höltys Gedicht „Der Bach“ heran, um so die naive, sentimentale und idyllische Naturauffassung erkennen zu lassen. Referent hat aus dieser Lehrprobe nicht wenige Anregungen empfangen, für die er gern an dieser Stelle dankt.

Nr. 6 stammt von Ferdinand

Werneburg (Eisenach), der in Herbartischen Kreisen nicht mehr unbekannt ist. Seine schätzenswerte Abhandlung im vorigen Jahrbuche f. w. P. über den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule steht noch in frischer Erinnerung. Die jetzt von ihm gebotene streng Zillersche Präparation „Die Honigbiene“ ist ebenfalls ein sprechender Beweis dafür, dass durch methodische Behandlung des Stoffes die Wissenschaft nicht zu kurz kommt. Es zeigt sich aber hier überall neben vollständiger Beherrschung des Stoffes nach der naturkundlichen wie nach der geschichtlichen Seite hin eine durchdringende Verarbeitung, Leichtigkeit in der Anordnung, die nirgends eine Belästigung des Herrn Verfassers durch das „Schema“ merken lässt und eine glückliche Anpassung der Rede und der Darstellungsweise an die Fassungskraft eines Untertertianers.

Wir müssen uns beim Übrigen leider kürzer fassen. Es folgt „eine Shakespeare-Scene in Realprima (Coriolanus IV. 5. 1—153)“ von Wilhelm Münch (Barmen), welche eine durchsichtige Gliederung unter Anlehnung an die Formalstufen zeigt und das Unterrichtsobjekt nach allen Seiten hin in einer Weise behandelt, dass die Schüler es nicht nur sprachlich, sondern auch psychologisch und ästhetisch auffassen lernen.

Äusserst anregend und wertvoll ist auch „eine Homerlektion in Prima“ von Fr. Heussner (Eutin), welcher einige hübsche Vorbemerkungen vorausgeschickt sind, wie man den Dichter nicht „totschlägt,“ sondern ein vielseitiges, und doch wieder konzentriertes Interesse und nachhaltige Sympathie für den Dichter erweckt. Dann folgt die Behandlung von Ilias III. 161—244 „die Teichoskopie, Mauerschau,“ nach den formalen Stufen, wo es nur nicht gelungen ist das System reinlich herauszuschälen; denn manches was hier hergezogen ist, würde besser früheren Stufen zugeteilt. Interessant ist die beigefügte Bemerkung des Herrn Verfassers, dass er das vorgeführte Verfahren in seinen Grundzügen schon beobachtet hat, ehe er mit der Herbart-Zillerschen Didaktik näher bekannt war. Wieder ein Beweis dafür, dass Herbart nicht durchaus Neues und Ungewöhnliches fordert, sondern nur das in ein abgeschlossenes, psychologisch begründetes System gebracht hat, was denkende Leute auch sonst teilweise angestrebt haben, ohne von Herbart zu wissen. Wenn freilich neuerdings sogar gesagt worden ist, Frick hätte bei seinem Zurückgehn auf Herbart altes, längst abgebrauchtes und weggeworfenes Rüstzeug aus der Rumpelkammer wieder hervorgeholt, so ist das auch nicht wahr, obgleich es ein angesehener Pädagog ausgesprochen haben soll.

Unter Nr. 9 folgt „Paulus in Athen. Act. XVIII. 16—34“. Entwurf von Dr. Arthur Richter (Halle), unter Nr. 10 „Das lateinische Extemporale in Sexta“ von Dr. Wilh. Fries (Halle), auf die wir nur hinweisen können. Bedenklich erschien uns in dem letzten Aufsatz die Vorschrift: „Nach der Fehlerzahl entwirft der Lehrer die Rangliste; denn nach jedem Extemporale wird versetzt.“ *)

Den Schluss bilden Miscellen, in deren einer Frick den interessanten Nachweis führt, wie thöricht es ist, einen Gegensatz zwischen dem grossen Philologen Fr. Aug. Wolf und dem grossen Pädagogen J. Friedr. Herbart herausfinden zu wollen. Denn wie Herbart bei seinen Zeitgenossen in dem Rufe stand ein guter Philolog zu sein, so ist Fr. Aug. Wolf nie ein Verächter der Methode gewesen, ja in zahllosen wichtigen Punkten stimmt seine Ansicht über Pädagogik fast buchstäblich mit Herbart überein. Sollte das nicht denjenigen Philologen zu denken geben, die immer bloss von der Macht der Lehrerpersönlichkeit, von der an sich bildenden Kraft des Lernstoffes sprechen und von der Methode nichts wissen wollen?

Dass nicht alle Lehrer an den höheren Lehranstalten diese Ansicht hegen, hat der Eifer gezeigt, der in weiten Kreisen bemerkbar war, als Fricks Weckruf erschallte: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höhern Schulen zu verwerten?“, noch deutlicher zeigt es die stattliche Reihe von etwa fünfzig Mitarbeitern, welche für die „Lehrproben

*) Sehr antiherbartisch. S. Ackermann, Päd. Fragen. Dresden 1884. (Redaktion.)

und Lehrgänge" thätig sein werden, besondere Hoffnung aber erregt der Umstand, dass gleich das erste Heft dieser neuen Zeitschrift fast auf jeder Seite die erfreulichen Wirkungen einer hingebenden Beschäftigung mit der Herbartschen Pädagogik zeigt.

Eisenach. Dr. Rud. Menge.

XI.

Dr. **Albert Schoel**, Johann Friedrich Herbarts philosophische Lehre von der Religion, quellenmäfsig dargestellt; ein Beitrag zur Beantwortung der religiösen Frage der Gegenwart." Dresden, Verlag von Bleyl & Kämmerer, 1884. 254 S.

Der Verfasser giebt in dem Buche im wesentlichen eine rein quellenmäfsige Darstellung von Herbarts wenig gekannter und gewürdigter Religionsphilosophie und führt damit den treffenden Beweis, dass in dieser von manchen Kritikern auf den Aussterbeetat gesetzten Philosophie eine Reihe tiefer, wahrer, fruchtbarer, zur Herrschaft im Reiche des Geistes berufener Gedanken enthalten sind, die — nach dem Erweis der Citate — auch schon eine „stattliche Reihe scharfsinniger Anhänger und Freunde, Verteidiger und Fortbildner gefunden habe," bis jetzt aber am meisten der wissenschaftlichen Pädagogik zu gute gekommen sind.

Der Form nach bringt das Buch meist Citate aus Herbarts philosophischen Schriften, denen Citate aus den Werken von Herbarts Freunden und Gegnern sowie Urteile und weitere Ausführungen des Verfassers zur Verbindung und Ergänzung dienen.

Dem Inhalte nach zerfällt das Buch in sechs Kapitel: Möglichkeit der Religion, Bedürfnis der Religion, Ursprung der Religion, Berechtigung der teleologischen Naturbetrachtung als der objektiven Grundlage der Religion, Wesen der Religion, Bedeutung oder Wert der Religion.

Suchen wir den reichen Inhalt des Buches kurz zu skizzieren.

Was die Möglichkeit der Religion (abgesehen von deren faktischer Existenz) in einem philosophischen System betrifft, ist nach Herbart die Religion unverträglich mit jedem monistischen System, weil dies nur ein Seiendes kennt, von dem jedes erscheinende Ding nur eine Determination ist, während doch die Religion wesentlich als ein sittliches Verhältnis von Person zu Person gedacht werden muss. Soll also Religion als ein objektives Verhältnis zwischen Mensch und Gott möglich sein, so kann sich diese Möglichkeit nur bei einem realistischen System ergeben.

Die konkrete wirkliche Religion gründet sich auf ein unabweisbares Bedürfnis, zunächst auf ein subjektives Bedürfnis bei den einzelnen, das als eine allgemein menschliche psychische Erscheinung einfach anzuerkennen ist. Die Religion ist älter als die Philosophie. Sie ist für kindliche Völker zunächst ein Bedürfnis des Lebens und verwandelt sich allmählig in ein Bedürfnis des Herzens. Nicht in dem Irdischen und Vergänglichen, sondern nur in dem Überirdischen und Ewigen, nur in dem innigen Verhältnis zu dem „unendlich erhabenen Freunde" findet das geheimnisvolle Suchen und Sehnen des menschlichen Herzens wahre und dauernde Befriedigung. „Aber freilich den Freund bildet sich jeder nach seinem Gemüt, nach der Beschaffenheit seiner ethischen Gesinnung und seines religiösen Bedürfnisses. Die Religion des Menschen ist wie er selbst." „Die, welche in Gott eine blosse Naturnotwendigkeit finden, befriedigen das Bedürfnis nach Religion gar nicht. Wenn aber Gott als Ruhepunkt des Glaubens richtig gedacht wird, so setzt dies seine Einheit, Persönlichkeit und Allmacht voraus."

Das allgemeine, aber bei den verschiedenen Menschen verschiedene Religionsbedürfnis ist nun zunächst für die geistig Kranken und Zerrütteten, d. h. für die Leidenden und Sünder. Ihnen schafft die Religion Heilung. Für diese Kranken ist die Religion eine Ergänzung der Güter-, Pflichten- und Tugendlehre, eine Ergänzung, die ihnen Trost, Zurechtweisung, ethische Aufrichtung gewährt und sie so der moralischen Gesundheit zuführt. Denn der Mensch kann sich selbst nicht helfen, er braucht höhere Hilfe.

Das allgemeine Religionsbedürfnis ist ferner für die geistig relativ Gesunden. Auch für sie ist die Religion

eine Ergänzung in bezug auf die Güter, Pflichten und Tugend, eine Ergänzung, die allein ihr sittliches Streben zu stärken, zu erheitern, zu festigen und zu veredeln vermag. Die Religion ist also die notwendige Ergänzung der Moral und praktischen Philosophie. Die Ethik kann den Menschen die Religion nicht ersetzen, auch ist sie nicht der Kern der Religion, sondern eben das von der Religion zu Erzänzende, wenn sie andrerseits auch vielfach die Korrektur der Religion bildet. „Ohne religiöse Motive hat keine menschliche Moral einen Archimedischen Punkt, auf welchem stehend sie für geeignet gelten könnte, den Menschen aus den Angeln der Selbstsucht, der Sünde emporzuheben."

Die Religion ist ferner die praktisch-notwendige Ergänzung der Metaphysik; es ist thöricht und gefährlich, den Glauben durch Metaphysik in ein Wissen verwandeln zu wollen. Sache der Metaphysik ist es, die religiösen Vorstellungen zu untersuchen, nicht zu erzeugen. Abwendung des Irrtums ist hierbei die Hauptsache. Die Religion selbst jedoch bleibt Sache des Herzens und des Glaubens. Gott ist kein Gegenstand des spekulativen, metaphysischen Wissens. „Kennt der Mensch die Religion, kennt er das Gute und Schöne nicht, so ist er mit und ohne Metaphysik für jedes höhere Leben verloren."

Die folgenden Paragraphen bieten eben so geistreiche als tiefsinnige Aussprüche Herbarts über das Verhältnis von Kirche und Staat, die gleichfalls durch das Band eines gegenseitigen Bedürfnisses mit einander verbunden sind.

Hierauf folgt eine besonders für den Pädagogen interessante Zusammenstellung klassischer Aussprüche Herbarts über die erzieherische Bedeutung der Religion, aus denen hervorgeht, dass erst die Religion die Erziehung möglich macht, und die zugleich das Wie? der religiös-sittlichen Bildung klar stellen. — Das dritte Kapitel behandelt den Ursprung der Religion. Wie kommt der Mensch psychologisch zu Vorstellungen von Gott und göttlichen Dingen? Die subjektive Quelle der Religion ist zunächst die Verwunderung, die Ehrfurcht vor den Heiligtümern (d. h. vor den erhabenen Erscheinungen und grofsartigen Gegenständen der Natur). Daran schliefst sich das Gefühl der physischen und vor allem der ethischen Hilfsbedürftigkeit, das Bedürfnis nach einer regulierenden Macht des praktischen Lebens und geselligen Daseins, kurz das Bedürfnis des Herzens. „Denn nur in der wahren Religion kann der bekümmerte sich hilfsbedürftig und fast in jeder Beziehung abhängig fühlende Mensch eine heitere Weltansicht, Erlösung und Versöhnung, ewigen Frieden und unvergängliche Jugend finden."

Dies Bedürfnis beruht aber nicht etwa auf einem angeborenen Gewissen, oder auf angeborenen religiösen Ideen und Gefühlen, oder auf angeborener Vernunft, sondern es wird angeregt durch die ethischen Ideen, die sich bei einem unparteiischen Zuschauer beim klaren Vorstellen gewisser einfacher Willensverhältnisse notwendig einfinden, die an sich absolut, allgemeingiltig, unveränderlich und ewig sind und den Stempel eines unvermeidlichen Verhängnisses an sich tragen, weshalb der Mensch dem unbedingten sittlichen Urteile in keiner Weise entgehen kann. „Harmonische Willensverhältnisse müssen gefallen, disharmonische dagegen müssen missfallen . . . Aber das Missfallen an sich selbst giebt dem Menschen noch keine Kraft; denn die Ideen als solche oder an und für sich sind macht- und kraftlos. Hier nun ist der wichtige Punkt des Zusammenhangs zwischen Moral und Religion. Sosehr sie beide auf einander angewiessen sind, so sind sie doch nicht homogen, sondern heterogen, und bei den besten Menschen findet sich nur eine Verbindung von beiden, welche die relative Selbstständigkeit beider vorraussetzt. Die Religion ist die unumgänglich notwendige Bedingung des sittlichen Handelns, sie allein befähigt den Menschen, das Gesollte nicht nur zu wollen, sondern auch beharrlich auszuführen d. h. zu können.

Der religiöse Glaube braucht keine Beweise (so wenig das Faktum des unvermeidlichen Urteils über Willensverhältnisse im Menschen weiter zu erklären und zu beweisen ist); diese würden ihn nicht schaffen, auch wenn sie gefunden würden; er braucht höchstens Bestätigung (cf. Kap. 4). Der religiöse

Glaube quillt aus dem moralischen Bedürfnis, nicht aus der Metaphysik; die aesthetisch-ethischen Urteile oder die ethischen Ideen sind die Grenzen oder die Schranken, an welchen der Mensch zum Bewusstsein seiner sittlichen Hilfsbedürftigkeit gelangt. Der Mensch kann diese Schranken aus eigner Kraft nicht überschreiten, er kann die ethischen Ideen nicht verwirklichen, gleich unerbittlichen Richtern richten und vernichten diese den Wert seines wirklichen Wollens. In dieser Not kann nur wahre Religion helfen. Und sie hilft. — Hier liegt die Frage nahe: Wie verhielt sich Herbart zu der theologischen Behauptung des Ursprunges der Religion aus der Offenbarung? Herbart sagt in einem Brief an Hendewerk: „Meine Antwort kann nur so lauten: Ich zähle mich zu den Supranaturalisten nämlich in folgendem doppelten Sinne. Erstlich: Meine Untersuchung lässt nicht den Menschen aus der Erde wachsen, als wäre er nur eine Ergänzung der Erde. Sondern seine Existenz erfordert eine göttliche That, denn er ist durchaus ein Fremdling auf der Erde. Zweitens: Meine Psychologie erlaubt nicht an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben, sondern von aussen her muss das theoretische Element des Glaubens, welches die bloſse Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Dass es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir (als Philosoph) gefallen lassen, doch hier habe ich (als Nichttheologe) keine Stimme, dass es aber durch die Zweckmäſsigkeit der Natur gegeben wird, dies behaupte ich aufs bestimmteste. Jedenfalls also ist die eigentliche rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion mir fremd.“ Als religiöser Mensch scheint Herbart nach den vorliegenden Zeugnissen die Wirklichkeit einer positiven, psychologisch vermittelten Offenbarung geglaubt zu haben; der exakte Philosoph Herbart dagegen betont vor allem dasjenige theoretische Element des Glaubens, welches uns durch die teleologische Betrachtung der Natur geliefert wird, also die Offenbarung, den Finger Gottes in der Natur.

Hiermit kommen wir zu der Frage nach der Berichtigung der teleologischen Naturbetrachtung als der objektiven Grundlage der Religion. Diese Frage wird vom Verfasser in gründlichster Weise an der Hand reicher Citate aus Herbart sowie aus der einschlägigen philosophischen Litteratur im bejahenden Sinn beantwortet (Kap. 4 S. 110—197). Als Resultat ergiebt sich die Nötigung zum Glauben an eine göttliche Vorsehung und Weltregierung. Als Schlusssatz mag angeführt werden: „Ohne religiöse Betrachtungen kann darum die Naturforschung zwar wohl angefangen aber nicht vollendet werden. Und die wirklich exakte Naturforschung wird zu allen Zeiten die Stütze der Religion sein und bleiben.“

Es würde zu weit führen, wollten wir auch noch den Inhalt der beiden letzten Kapitel (Wesen der Religion, Bedeutung oder Wert der Religion) skizzieren. Nur die Definition des Begriffes Religion im Sinne Herbarts mag noch citiert werden. Religion ist kein blosses Wissen, auch nicht blosse Ethik, auch nicht blosses Gefühl, sondern „Religion ist der Inbegriff derjenigen Vorstellungen und Gesinnungen des Menschen, die sich auf sein Verhältnis zu Gott als einem selbstbewussten oder persönlichen Wesen von höchster Macht, Intelligenz und Heiligkeit beziehen und sowohl sein inneres als sein äusseres Leben bestimmen.“ Die Religion bietet dem Menschen die durch die Forderungen des Gewissens als notwendig erkannte höhere Hilfe. „Die wahre Religion steht demnach in gewissem Sinne höher als die Moral.“ Als die wahre Religion kann auf Grund der Herbartschen Vordersätze nur die positive christliche Religion, die Erlösungsreligion, anerkannt werden, die als notwendige Ergänzung des sittlichen Strebens allein die sittliche Wiedergeburt erzeugen kann. — Schon aus diesen dürftigen Notizen, geschweige denn aus der gründlichen Lektüre des gehaltreichen Werkes muss einem jeden Unbefangenen klar werden, dass die Herbartische Religionsphilosophie der christlichen Religion in dem philosophischen Gedankengebäude nicht bloss Raum gestattet, sondern dieselbe geradezu zur Ergänzung des dürftigen menschlichen Wissens und ethischen Könnens heranruft, dass die Herbart vielfach

schuldgegebene einseitige Betonung der Moral auf einem Irrtum beruht, dass der von der Herbart'schen Pädagogik so energisch in den Vordergrund gestellte religiös-sittliche Erziehungszweck die reine Konsequenz der Herbartschen Philosophie ist, dass Herbart mit tiefer Einsicht und echter philosophischer Bescheidenheit der Religion giebt, was der Religion, und der Philosophie, was der Philosophie ist. Aber der Religion ist der bessere Teil zugefallen, der kann und soll auch nach Herbart nicht von ihr genommen werden.

Der Verfasser hat durch seine fleissige, mühevolle und scharfsinnige Arbeit, die er bescheiden nur einen „Versuch" nennt, sowohl der guten Sache der Wahrheit als auch den Freunden Herbarts und insbesondere den Freunden seiner wissenschaftlichen Pädagogik einen grossen Dienst erwiesen, und auch der einzige Wunsch, der sich bei der Lektüre aufdrängen könnte, dass nämlich der von des Verfassers Gedanken durchwebte fast chaotische und an unvermeidlichen Wiederholungen leidende Citatenschatz bald einer von Herbart leider nicht geleisteten geschlossenen, systematischen und kritischen Darstellung der Religionsphilosophie als Grundlage dienen möchte, wird in absehbarer Zeit erfüllt werden, da der Verfasser noch eine andere Arbeit erscheinen lassen will unter dem Titel „Grundriss der realistischen, exakten Religionsphilosophie, mit besonderer Berücksichtigung der Religionsphilosophie Herbarts bearbeitet, zugleich ein Versuch einer philosophischen Einleitung in die positive Religionswissenschaft."

Eisenach. Dr. Staude.

XII.

A. Walsemann, Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Zillerstudie. — Hannover, Verlag von Karl Meyer. 1884. 84 S.

Es liegt hier eine Arbeit vor, der eine freundliche Aufnahme bei den Freunden der Herbartschen Pädagogik sicher ist, und der hoffentlich auch weitere Kreise nicht verschlossen bleiben. Behandelt sie doch den Grundbegriff jeglicher auf Psychologie gegründeten Didaktik, die pädagogische Handhabe, mittelst deren allein aus dem im Schüler erzeugten Gedankenkreis in die Welt seines Wollens hinüber gewirkt werden kann.

Der Verfasser bearbeitet die grosse Frage im strengen Anschluss an Zillers „Grundlegung," indem er die hier zerstreuten Gedanken und Bemerkungen zusammenstellt, weiter ausführt und zu einem geschlossenen Ganzen vereint, weshalb er auch sein Büchlein eine „Zillerstudie" genannt hat.

Nachdem in der Einleitung das Interesse als Ziel des erziehenden Unterrichtes und mithin als notwendige Vorstufe zur Erreichung des sittlich-religiösen Erziehungszweckes gekennzeichnet ist, untersucht der erste Abschnitt das Interesse als psychischen Vorgang. Hierbei ergiebt sich als Wesen des Interesses „diejenige geistige Thätigkeit, welche Gegenstände (besser Vorstellungen!), die zu den Hauptteilen unseres Gedankenkreises in Beziehung stehen, oder die innerhalb der Grenzen unserer Individualität liegen, zur Ungehemmtheit des Vorstellens zu bringen sucht."

Als Eigentümlichkeiten des Interesses werden dargestellt: freie Selbstthätigkeit, eine unwillkürliche, innere Regsamkeit, Vereinigung von Ruhe und Reizbarkeit, Bedürfnis, Lust, Leichtigkeit.

Die weitere Untersuchung über Arten und Richtungen des Interesses führt zur Unterscheidung der Interessen der Teilnahme und der Erkenntnis, die sich in die bekannten sechs Gruppen gliedern und hiermit das Interesse als ein vielseitiges bestimmen und begrenzen.

Der zweite Abschnitt bespricht die Bedeutung des Interesses für den Unterricht und zwar zunächst das vielseitige Interesse als nächsten Zweck des Unterrichts. Hierbei wird klar und anschaulich der Beweis geführt, dass das Interesse die Vorbedingung des Wollens, das gleichschwebende vielseitige Interesse die Vorbedingung des sittlichen Charakters ist. Als verfehlte Zwecke des Unterrichts werden zurückgewiesen: das vielseitige Wissen, das mittelbare Interesse, das allseitige Interesse. Die Konzentration des Unterrichtes hat die Aufgabe, den Konsequenzen der blossen Vielseitigkeit entgegenzuwirken und ha

daher „die Einheit der Person mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe zu verbinden.“

Das letzte Kapitel des zweiten Abschnittes geht aus dem theoretisch-psychologischen in das praktische Gebiet und bespricht die „didaktisch-methodischen Forderungen, die sich aus dem Unterrichtszweck ergeben. Hier wird zunächst in eingehender Weise die Frage beantwortet: Wie erzeugt der Unterricht ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse? und in kürzerer Weise die Frage: Wie erzeugt der Unterricht ein gleichschwebendes vielseitiges Interesse? Bei der Beantwortung der beiden letzten Fragen (Wie sichert der Unterricht dem sittlich-religiösen Interesse das Uebergewicht? Wie erhält der Unterricht die Einheit des Bewusstseins?), die also auf das Problem der „kulturhistorischen Stufen“ und der Konzentration hinzielen, folgt die „Zillerstudie“, die in diesen Punkten weit gründlicher sein müsste, der Autorität Dörpfelds. Sie stellt dabei sogar als fraglich hin, ob beim biblischen Geschichtsunterricht die Anordnung des Stoffes nach den geschlossenen Gruppen der „kulturhistorischen Stufen“ oder nach konzentrischen Kreisen erfolgen solle, und bei der Konzentration wird zwar das Zillerische Princip: Auswahl und Anordnung der Stoffe nach dem Gesichtspunkt möglichst zahlreicher Verknüpfungen und Verwebungen — nicht aber dessen Ausführung mittelst der Hauptgesinnungsstoffe zugegeben.

In diesen entscheidenden Fragen möchte ich der „Zillerstudie“ eine feste Haltung wünschen und noch ein gründlicheres Zillerstudium anraten; es werden dann die zugegebenen Zillerschen Prämissen auch sicherlich zu den Zillerschen Konsequenzen führen.

Im übrigen aber muss das Buch als eine zur Einführung in die Zillersche Pädagogik wohl geeignete Arbeit anerkannt und empfohlen werden, besonders weil es nicht in kompendiarischer Weise durch einen Überblick, sondern mittelst monographischer Vertiefung in den Kernpunkt der Zillerschen Methodik einführt. Zudem ist es klar, anregend, populär-wissenschaftlich und — trotz der Anlehnung an Ziller — mit individueller Ausprägung geschrieben und wird daher seinen Beitrag zur Förderung der guten Sache nicht schuldig bleiben.

Dr. Staude.

XIII.

Hermann Gärtner, Rektor der Bürgerschule zu Blankenhain i. Th., Handbuch der biblischen Geschichte. Den Lehrern an Volks- und Bürgerschulen dargeboten. I. Teil: Das alte Testament. 392 S. II. Teil: Das neue Testament. 478 S. Weimar. Herm. Böhlau 1884.

Das Werk, welches die Frucht langjähriger Vertiefung und treuen Fleisses ist, will den Lehrern der biblischen Geschichte nicht sowohl ein methodisches Hilfsbuch sein, sondern „eine reiche Fundgrube hinsichtlich des mitzuteilenden Stoffes selbst, ein ausführliches Handbuch, welches den Lehrer allseitig orientiert nicht sowohl über das Wie, sondern über das Was, ein Buch, welches ihm den Stoff in übersichtlicher Anordnung bietet und bei seinen Präparationen Handreichung reichen will.“ Diesem Zwecke wird das Buch völlig gerecht.

In methodischer Hinsicht steht der Verfasser im wesentlichen auf dem Standpunkt der „formalen Stufen“, denkt aber meiner Ansicht nach etwas zu optimistisch, wenn er glaubt, dass jeder Lehrer wisse oder wissen müsse, „wie er den dargebotenen Stoff methodisch zurecht zu legen und zu verarbeiten hat.“ Für Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes wird das Princip der konzentrischen Kreise festgehalten; die Präparationen sind nach Form und Inhalt für die Oberklasse bestimmt, lassen sich aber natürlich auch für die Mittel- und Unterstufe verwerten.

Das Buch behandelt 48 alt-testamentliche und 60 neu-testamentliche Geschichten resp. Einheiten in mehr oder minder ausführlichen Besprechungen, bei denen das Hauptgewicht nicht auf die jedesmal unter I gegebenen Wort- und Sacherklärungen zum Bibeltext, sondern auf die unter II herausgearbeitete und erbaulich ausgeführten Grundgedanken und ethisch-religiösen Kernpunkte der einzelnen Geschichten gelegt wird. Als klassischer Ausdruck dieser Kerngedanken folgen passend gewählte Sprüche und Liederverse.

Das Werk ist zu einer fruchtbaren Vorbereitung auf den biblischen Geschichtsunterricht wohl geeignet und wird bei rechter Benutzung durch den methodisch geschulten Lehrer der religiös-sittlichen Jugendbildnng, für die des Verfassers Herz warm schlägt, sicher die beabsichtigte Förderung bringen.

Dr. Staude.

XIV.

Fr. Th. Heckenhayn. Methodisches Lehrbuch für den ersten Unterricht in der astronomischen Geographie, zugleich die Beantwortung der Fragen und eine Lösung der Aufgaben in Bartholomäis astronomischer Geographie enthaltend. Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer, 1884. (146 Seiten.)

Das vorliegende Buch ist rücksichtlich der Paragraphenanzahl eine Beantwortung der in Langensalza bei Herm. Beyer & Söhne erschienenen Astronomischen Geographie Friedrich Bartholomäis in Fragen und Aufgaben, von Heckenhayn neu bearbeitet im Jahre 1881 (58 Seiten).

Es ist immer etwas Missliches um einen sogenannten „Schlüssel". Man hat das Gefühl, als müsse er stets im Winkel angezeigt werden. Denn nur durch zweierlei könnte sein Erscheinen gerechtfertigt werden: entweder die zu beantwortenden Fragen und die zu lösenden Aufgaben waren unverständlich und ohne die nötige Klarheit gestellt, oder der Verfasser denkt sich diejenigen, für welche er den Schlüssel schreibt, als Ignoranten, d. h. als solche, welche sich nicht in die Sache vertiefen wollen. Doch beide Gründe beweisen gerade das Entgegengesetzte: waren die Fragen etc. schlecht, so sind sie der Antwort nicht wert, und Ignoranten dürfen unter keinen Umständen unterstützt werden. Bei der Astronomischen Geographie Bartholomäis hält man nun den ersten Vorwurf für ausgeschlossen; wir hätten es also bloss mit dem zweiten zu thun.

Heckenhayn selbst fühlt nun, wie das Vorwort beweist, die Richtigkeit solcher Ausstellungen und hat darum dem vielfach ausgesprochenen Wunsche nach einem solchen Schlüssel nicht so ohne weiteres entsprochen. Er hat vielmehr ein ganz neues Buch geschrieben, ein methodisches Lehrbuch, so dass durchaus nicht, wie es bei oberflächlicher Durchsicht des Inhalts, bei Zählung der Paragraphen (s. oben) scheinen könnte, die Beantwortung jener Fragen die Hauptsache ist, sondern der Schwerpunkt der Arbeit liegt in dem Aufbau des Stoffes. Dass dabei auf das frühere Buch zurückgegangen wurde, erscheint selbstverständlich, und dass dieses Zurückgehen die Form der Beantwortung angenommen hat, ist mehr als eine zufällige Anordnung zu betrachten. Wer das Buch im Sinne des Verfassers benutzt, wird sich durch die Lösungen der gestellten Aufgaben nicht abhalten lassen von eingehenden Studien. An manchen Stellen wird ihm allerdings die Antwort sehr willkommen sein, z. B. bei der Frage: „Welche Linie ist auf der Erde noch fest?" (S. 27 bez. 68), um sich zu überzeugen, dass der Äquator gemeint ist, oder bei der Frage: „Nach welcher Himmelsgegend sehen wir die Sonne?" (S. 37 bez. 92 unten), um sich zu überzeugen, dass „mittags" zu ergänzen ist, oder bei der Frage: „Wie viele Durchmesser können in einem Kreise gezogen werden?" (S. 38 bez. 97) um zu erfahren, dass „viele Durchmesser" gezogen werden können. Bei solchen Fragen — ich möchte dieselben mystische Fragen nennen — ist eine Erläuterung stets erwünscht. Übrigens werden dieselben nicht dem jetzigen Herausgeber zuzuschieben sein, sondern Bartholomäi.

Aus diesem Grunde und weil nicht das erste, sondern das zweite Buch zur Besprechung vorliegt, will ich auch nicht auf die oft verkehrte Anordnung der Fragen eingehen und nur ein Beispiel als Beweis für meine Behauptung anführen. S. 16 resp. S. 46 findet man folgende Reihe von Fragen: Kannst du jederzeit des Tages die Himmelsgegenden finden? — Wann nicht? — Wie findest du sie nach der Sonne? — Was musst du da wissen? — Kannst du auch des Nachts die Himmelsgegenden finden? — Brauchst du da die Zeit zu wissen? — Findet man also die Himmelsgegenden leichter am Tage oder in der Nacht? —, während doch die Aufgabe, da die Lage des Polarsterns vorher besprochen worden ist, einfach heissen muss: Findet man die Himmelsgegenden leichter am Tage oder in der Nacht? — Warum? –

Bartholomäi katechisiert den Stoff ab, ohne dass dabei ein klares Verständnis des Zusammenhangs für den Schüler erwächst, denn die eigentliche Denkarbeit vollzieht der Lehrer, nicht der Schüler; bei der von mir angegebenen Fragestellung muss der Schüler 1) eine genaue Überlegung anstellen und 2) sich in längerer Rede aussprechen. An andern Stellen lässt sich der Verfasser die Anordnung der Fragen durch die logische Anordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes diktieren: er beabsichtigt, dass die zu erhoffenden Antworten den Stoff systematisch geordnet vorführen, er will mit den Antworten einen fertigen Lehrbuch-Paragraphen erzielen, anstatt auch hier den psychologisch richtigen Weg einzuschlagen, z. B. § 56, 57 und 58, resp. 67, 68 und 69 müssten so geordnet sein, dass vorausgesagt wäre: Wir wollen uns auf der Erde orientieren. Dies thun wir mit Hilfe von Linien; nun kämen: 1) Meridiane (Anzahl, Grösse, Anfang etc.); 2) Parallelkreise (Anzahl, Grösse, Anfang etc.); 3) wieso orientieren wir uns mit Hilfe dieser Linien? — Was versteht man unter geographischer Länge und Breite? — wie vielerlei sind dieselben? — wo werden beide gemessen? — Diese (kürzere) Form wäre obendrein übersichtlicher.

Es mögen an dieser Stelle noch einige Versehen erwähnt werden.

S. 52: § 44 u. § 45 statt 43 u. 44.

S. 56, Z. 8 v. o.: 29. Februar statt 24.; Z. 5 v. u.: und es wurde bestimmt, dass.

S. 63, Ende des 57. §: südlich von dem Äquator.

S. 48 verwirrt in Fig. 10 der konzentrische Kreis in S, auch ist der Mond zu gross gezeichnet; in Fig. 11 und 12 ist Mond und Erde als Profil gedacht, die Sonne aber in Vorderansicht, und Fig. 12 stellt keine ringförmige Sonnenfinsternis dar, sondern ebenfalls eine totale.

S. 92, § 79, I. b: auch am 21. Juni und 21. Dezember wird unter den Wendekreisen die Horizontfläche von der Tagebogenfläche unter einem spitzen Winkel (nicht unter einem rechten) geschnitten.

S. 112: Die Erdachse bildet mit der Erdbahn einen Winkel von $66^1/_2{}^0$ (nicht $23^1/_2{}^0$).

Die genannten Ausstellungen sollen nun aber in keiner Weise den Wert des Buches verdunkeln, sie sollen vielmehr nur den Verfasser veranlassen, bei einer zweiten Auflage hie und da die bessernde Hand anzulegen. Es ist mir bis jetzt keine „Astronomische Geographie“ vorgekommen, welche einmal so klar den Zweck auffasst und dann so eingehend den Stoff specialisiert; vor allem geschieht dies in den ersten Paragraphen des vorliegenden Buches, welche ausschliesslich Heckenhayn zum Verfasser haben. Dass die vorgeschlagenen Massnahmen dementsprechend sind, ist leicht vorauszusehen. Man liest da von Beobachtungen und immer wieder von Beobachtungen, welche mit den Schülern anzustellen seien; und das ist das Richtige.

Die Verteilung des Materials auf die einzelnen Schuljahre hält der Verfasser selbst für noch nicht durchaus feststehend.

Es sei noch hervorgehoben die stete Rücksichtnahme auf das Frühere. Indem der Schüler das Neue, was er sich z. B. durch Reflexion erwirbt, stets genau vergleicht mit dem bisher Gefundenen, was z. B. nur auf Beobachtungen gestützt war, findet bei ihm eine wirkliche Durchdringung des Stoffes statt.

So kann denn das Buch jedem Lehrer der mathematischen Geographie als wertvolle Beihilfe zu seiner unterrichtlichen Thätigkeit empfohlen werden.

Eisenach. Dr. Göpfert.

XV.

Franz Wiedemann: Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Für Lehrer etc. Mit 96 Holzschnitten. Dresden, Meinhold u. S. — 292 S. geb. 2 M.

In seinem bekannten Werke: „Der Lehrer der Kleinen etc.“ bezeichnet Wiedemann die bibl. Geschichte als ungeeignet für die Elementarklasse, da „den Kleinen jener Geschichtsstoff zu fern, viel zu fern liegt“ oder dem Sinn und der Bedeutung nach so hoch, dass er für Anfänger im Lernen nicht passt. Er wünscht deshalb, dass die bibl. Geschichte erst mit dem zweiten oder noch

besser mit dem dritten Schuljahre begonnen werde. Im Vorwort zu dem vorliegenden Buche sagt er: „Die biblische Geschichte kann den Kleinen, mit Erfolg, nicht wörtlich so erzählt werden, wie sie in der Bibel steht. Einmal ist ihnen der bibl. Stil nicht immer verständlich und dann sind ihnen auch viele biblische Begriffe unklar. Selbst wenn man die schwer verständlichen Ausdrücke weglässt, bleiben in dieser Geschichte noch genug Begriffe, die zwar dem gereiften Verstande, nicht aber dem äusserst nüchternen Vorstellungsvermögen der Kleinen begreiflich sind." Er will nicht, dass die bibl. Geschichte den Kleinen gerade so erzählt werde, wie sie in seinem Buche steht, aber so ähnlich. Er giebt manches, was sich in andern Büchern nicht findet. „Nur immer so speziell als möglich erzählen, insoweit andere höhere Rücksichten nicht dadurch beeinträchtigt werden. Die ganze Thatsache wird dadurch anschaulicher." (Vorwort VIII). Wiedemann zeigt das berechtigte Streben, die bibl. Geschichte der Anschauungsweise und dem Verständnis der Kleinen recht nahe zu bringen. Er erzählt ungefähr in der Sprache, die eine Mutter wählt, wenn sie dem Kinde die bibl. Geschichte erzählt. Alles Biblische ist aber verwischt und der oft in seiner einfach-kernigen Weise auch Kindern verständliche Bibeltext zu einem modernen Kinder-Geschwätz verwässert. So wenig wir die strenge Bibelsprache für geeignet für die Kleinen halten, so können wir doch ein Abgehen von derselben in der Weise des vorliegenden Buches nicht billigen. „Wiedemann sucht in der Neuzeit diejenige Erzählform der bibl. Geschichte wieder zur Geltung zu bringen, welche ganz frei erzählt, ausserdem aber sehr breit und umständlich, mitunter auch etwas zu lebhaft, weil die Sache recht anschaulich und interessant für die Kleinen dargestellt werden soll. Man fühlt aber oft, wie infolge dieses Strebens nach kindfasslicher Lebendigkeit des „populären" Ausdrucks, der rechte, ruhige, würdevolle bibl. Erzählton verloren geht" (Holtsch, Studien über den bibl. Geschichts-Unterricht). Der Text wird oft in einer Weise verkindlicht, dass er alles andere ist, nur keine bibl. Erzählung. Wenn es wahr ist, dass letztere nur in der Wiedemannschen Darbietung den Kindern der Unterstufe verständlich gemacht werden kann, dann giebt es für uns keinen Augenblick des Schwankens. Wir geben den Kindern lieber jede andere Geschichte" (Rein, 1. Schuljahr 2. Aufl. S. XII). Zu einer solchen Profanation, wie sie Wiedemann vorschlägt, können wir uns nimmermehr verstehn; der bibl. Charakter muss den Erzählungen bleiben. Palmer fordert einmal für den mündlichen Vortrag der bibl. Geschichte „eine leichtere, nötigenfalls der Volkssprache, so weit sie volkstümlich, aber nicht plebejisch ist, sich annähernde Darstellung." Bei Wiedemann ist mancher Ausdruck plebejisch. Es ist allerdings schwer, sehr schwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich ist nicht kindisch, nicht tändelnd. Abgesehen davon, dass es „albern" ist, wenn ein Mann spricht wie ein 7jähriges Kind (Herbarts Werke von Hartenstein XI. 230) und dass es der Würde des Gegenstandes nicht entsprechen will, wenn er schauspielert, so ist die Anbequemung an das kindliche Geistesleben schon deshalb verfehlt, weil man sich bloss an ein fingiertes Kindesdenken anbequemt (Thrändorf in Reins päd. Studien 1881, S. 7). Das Buch bietet aber für die Behandlung der bibl. Geschichte auf der Unterstufe manches Anregende. Es ist eine methodische Anleitung für den Lehrer, aber kein Lehrbuch der bibl. Geschichte für die Hand der Schüler (trotzdem auf dem Titel steht: „Zugleich ein Buch für die Kleinen selbst"). Die Zahl der bibl. Geschichten ist viel zu gross (104 aus dem alten und 68 aus dem neuen Test.!) Die Bilder sind nach Komposition und Ausführung meist recht mangelhaft.

Halle.

H. Grosse.

D. Anzeigen.

I.

Götzinger, Reallexikon der deutschen Altertümer. 2. Aufl. Leipzig, Urban 1884. 1 Heft. 60 Pf.

Es ist eine deutsche Culturgeschichte, die hier geboten wird und zwar in Form eines lexicalischen Nachschlagebuches, oder präciser zu sprechen — in abgesonderten Feldern!

Die Strahlen, in denen sich deutsche Art und Gesittung im Altertum und Mittelalter documentierten, hat der Verfasser zusammenschweissen wollen zu einem Bilde, das klar und anschaulich uns unsere Vorfahren verkörpert; den Strom unserer heutigen deutschen Cultur hat er aufwärts verfolgt bis zu seinen Quellen in ältester Zeit, damit uns das Wie und Warum unserer heutigen Cultur klar werde, damit das deutsche Altertum uns in Fleisch und Blut übergehe. Die Liebe zum deutschen Volkstum hat die Feder geführt, die berufensten und bewährtesten Forscher deutscher Geschichte sind die Pathen dieses Werkes. —

Es will unterrichten, und zwar gleichzeitig in nützlicher und angenehmer Weise. Mit Vermeidung jeder Prahlerei in Wort und Bild ist stets als Hauptzweck der praktische Nutzen der Darstellung im Auge behalten. Richtigkeit, Klarheit und Anschaulichkeit sind Hauptziel der Darstellung in Wort und Bild. Der Nutzen des Werkes, das in seiner Art einzig dasteht, ist offenbar! Denn ebenso wie es unmöglich ist, den bedeutenden Fortschritten der deutschen Altertumswissenschaft im einzelnen zu folgen, ebenso ist es notwendig, nach bestem Wissen unterrichtet zu sein über die Entwicklung der deutschen Cultur. Diese Kenntnisse sollten in möglichst grosse Kreise getragen werden, denn sie verschärfen nicht nur den Geist und die Urteilskraft über die heutigen Dinge, sondern sie sind zugleich die Wurzel des Patriotismus und der Verehrung des Deutschtums.

II.

Liese, Allgemeine Bestimmungen über das preuss. Volksschul-Präparanden- und Seminar-Wesen vom 15. Oktober 1872 etc. 7. Auflage. Neuwied und Leipzig 1882.

Das Büchlein enthält ausser den „Allgemeinen Bestimmungen“ die Prüfungs-Ordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen, das Schulaufsichtsgesetz nebst den bis 1882 erlassenen, erläuternden und ergänzenden Ministerial- und Regierungs-Bestimmungen. Ausserdem hat der Verfasser in Anmerkungen und Erläuterungen dem Lehrer nützliche Fingerzeige und Hinweise gegeben.

Aehnliche Zwecke verfolgen ausserdem folgende Schriftchen:

1. **Schneider**, Prüfungs-Ordnungen für Volksschullehrer. Berlin 1882, Hertz.
2. **Meyer**, Die zweite Prüfung. Berlin 1882, Th. Hofmann.
3. **Schochow**, Lehrer-Prüfungs-Arbeiten in zwanglosen Heften. Minden 1884, Hufeland.
4. **Ueberschaer-Liese**, Der Verkehr des Lehrers mit den vorgesetzten Behörden. Leipzig-Neuwied. Heusers Verlag.

III.

Vetter, Pädagogische Sprüche, Sentenzen und Aphorismen. Strassburg, Schultz u. Co. 883.

Diese Sammlung ist hervorgegangen aus dem pädagogischen Unterricht des Verfassers. Die einzelnen Ausspriiche berühmter Meister etc. sind alphabetisch geordnet. Es ist natürlich eine bunte Gesellschaft und für eine neue Auflage eine kritische Sichtung wohl wünschenswert, damit nicht zu arge Widersprüche u. s. w. neben einander stehen: Herbart, Ziller, Dittes!

IV.

Giggel, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1883. V. pädagog. Jahrbuch. Dresden 1884.

Dieser V. Band enthält ebenso wie die vorausgehenden Themen und Thesen über Erziehung und Unterricht, wie sie in den Lehrerkonferenzen des vergangenen Jahres aufgestellt, debattiert und angenommen worden sind.

Das Büchlein bietet somit einen interessanten Überblick über die Vereinsthätigkeit der deutschen Lehrer. Der erste Abschnitt bringt Thesen über 15 Themen aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre, der 2. Thesen aus der speziellen Didaktik (45), der 3. bringt Thesen über allgemeine pädagogische Themen (24). Ein Anhang endlich enthält solche Thesen mit ihren Themen, welche nicht in Volksschullehrer-Konferenzen aufgestellt und debattiert worden sind (7). —

V.

Das Wissen der Gegenwart, XXV-XXVII. Band. Leipzig-Prag, Freitag-Tempsky; à 1 Mark.

1. **Wirth**, M. Das Geld. Geschichte der Umlaufsmittel von der ältesten Zeit bis in die Gegenwart. Das Buch bietet eine Geschichte des Geldes, in dem weiteren, in dem Titel ausgesprochenen Sinne des Wortes. Ein historischer Überblick zeigt den Ursprung der Münze, also des Geldes im engeren Sinne, in Ägypten und Vorderasien, nachdem bis dahin Ware gegen Ware getauscht worden; es wird über das vielfach zersplitterte griechische und römische Münzwesen, über die konstantinischen und fränkischen Bemühungen für einheitliche Geldordnung und über die neuen Wirren des Mittelalters auf diesem Gebiete berichtet. In der Neuzeit wird wieder das Streben nach Einheitlichkeit und Vereinfachung des Geldverkehrs durch strenge Ordnung des Münzrechtes, durch Einführung von Anweisungen, Wechseln, Papiergeld und Börsen nachgewiesen und schliesslich ein Überblick über die in den einzelnen Staaten der Gegenwart gebräuchlichen Umlaufsmittel gegeben. All das geschieht nicht in trockener Aufzählung, sondern in lebendiger, fesselnder Darstellung, mit beständiger Rücksicht auf die Entstehungsgründe, auf die Vorteile und Nachteile der verschiedenen Münzsysteme, wobei kurze statistische Übersichten und Vergleiche stets Gründe und Beweise für die Anschauungen des Verfassers erbringen.

2. **Hopp**, E. O. Geschichte der vereinigten Staaten von Nordamerika. I. Abteilung: Von der ältesten Zeit bis zum Ende des Unabhängigkeitskampfes. Wenn bisher die Aufmerksamkeit und Teilnahme des deutschen Publikums für die amerikanische Politik nur bei aussergewöhnlichen Ereignissen eine lebhaftere war, im übrigen aber der Bedeutung des Gegenstandes sehr wenig gerecht wurde, so trug daran zum guten Teil der Umstand Schuld, dass an guten und allgemein zugänglichen Büchern über amerikanisches Leben und amerikanische Geschichte ein grosser Mangel herrschte, dem die zahllosen „Indianergeschichten" gewiss nicht Abhilfe schafften. Das Werk von Hopp, das in seinem ersten Theile hier vorliegt, ist ohne Zweifel berufen, den weitesten Kreisen des deutschen Publikums ein tieferes Verständnis und damit ein dauerndes Interesse der Geschichte und der Geschicke Amerikas, insbesondere der Vereinigten Staaten, zu vermitteln. Der vorliegende Band umfasst die Vorgeschichte und Entstehungsgeschichte der grossen Republik. Ausgehend von einer Schilderung der ersten Bevölkerung Amerikas, der Reste alter Kultur, der Sprache, Religion und Sitte der Indianer, erzählt der Verfasser die Geschichte der Entdeckungen der Nordländer, Portugiesen, Franzosen, Spanier und Engländer, um dann die Geschicke der einzelnen Colonien darzustellen. Dabei sind durchaus jene Männer in den Vordergrund gerückt, die als Führer den Gang der Ereignisse bestimmen halfen. Mit Klarheit und Übersichtlichkeit entwirft der Verfasser ein lebendiges und farbenreiches Bild des grossen Freiheitskampfes, dessen Ursachen und Ziele dem Leser stets deutlich bleiben, dessen Verlauf auch in dieser Erzählung, wie einst zur Zeit seines Geschehens, eine erhebende und gehobene Stimmung wachruft.

3. **Valentiner**, W. Die Kometen und Meteore in allgemein fasslicher Form dargestellt. — Ein

Buch, das alle willkommen heissen werden, die im Aufblick zu den Sternen, in der Beobachtung der Vorgänge im Himmelsraum, in der denkenden Betrachtung des unendlichen Weltsystems Freude, Anregung, Erhebung suchen; ein Buch, das in angenehmster Weise, ihnen Mittel und Wege weist, das Gesuchte zu finden und das Gefundene als dauernden Besitz festzuhalten. Und wem könnte das Interesse für diesen Gegenstand fremd sein, gerade jetzt, wo wir wiederholt Gelegenheit hatten, solche seltene Gäste in ihrer vollen glänzenden Herrlichkeit bewundernd zu begrüssen. In dem Buche steht es genau verzeichnet, wie und in welchen Bahnen die Kometen sich bewegen, wie man sie zu suchen hat, woran man sie erkennt, wie viele ihrer im Weltraum einherziehen. Die wichtigsten werden namentlich aufgerufen und sie müssen Rede stehen, wann, wie und wo sie vordem erschienen sind, wann, wie und wo sie wieder erscheinen werden. Sternschnuppen, Feuerkugeln, Meteorsteine werden in ähnlicher Weise genau behandelt, ihre Erscheinungsformen und Erscheinungsgesetze klargelegt, ihr Zusammenhang mit den Kometen und ihre Stellung im Weltensystem erörtert. Die streng sachgemässe, dabei allgemein fassliche Darstellung des gelehrten Verfassers, Prof. Dr. Valentiner, dem als Vorstand der Sternwarte in Karlsruhe, eigene Beobachtung reiches Material lieferte, wird durch 62 treffliche in den Text gedruckte Abbildungen, zweckmässig unterstützt.

VI.

Max Haushofer, Der kleine Staatsbürger. Ein Wegweiser durchs öffentliche Leben. Preis 60 Pf.

Der Zweck des Büchleins ist, dem Volke die wichtigsten rechts- und staatswissenschaftlichen Kenntnisse zuzuführen und zwar in einfacher, allgemein verständlicher Form. Mit diesem Zweck und in dieser Form soll es ein Hausbuch und Volksbuch für die deutsche Nation werden, ein treuer Wegweiser für jeden jungen Deutschen in sein staatsbürgerliches Dasein, ein Saatkorn des Rechtsgefühls und der Pflichttreue.

Die Verbreitung eines solchen Werkchens in vielen Tausenden von Exemplaren unter das deutsche Volk könnte gewiss die segensreichsten Wirkungen haben. Zahllose Verstösse gegen die öffentliche Ordnung, welche oft nur aus Unkenntnis der Gesetze begangen werden, würden unterbleiben; manche unzufriedene Stimmung, die ihren Grund nur in mangelhafter Einsicht hat, würde verschwinden, wenn Wert und Wichtigkeit der bestehenden Staatseinrichtungen, wenn die unabänderlichen Notwendigkeiten des öffentlichen Lebens allgemeiner bekannt wären, ja man darf wohl hoffen, dass die sozial-demokratischen und überhaupt alle antinationalen Umtriebe durch keine andere Massregel so viel Boden verlieren würden, als durch möglichste Verbreitung der einfachen volkswirtschaftlichen und staatswissenschaftlichen Grundwahrheiten.

VII.

Martin Luther. Eine Biographie von **Dr. Theodor Kolde,** ordentl. Professor an der Universität Erlangen. I. Band. 1. und 2. Lieferung. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1884.

Wenn zu den vielen in letzter Zeit erschienenen Darstellungen des Lebens des deutschen Reformators abermals eine neue angekündigt wird, so bedarf dieselbe eines erläuternden Wortes über das, was sie will und was sie bietet, um ihre Eigenart und damit ihren Anspruch auf Beachtung zu dokumentieren. Sie hat vor allem sich darüber auszuweisen, was für einen Platz neben dem grossen, jetzt bereits in dritter Bearbeitung vorliegenden, epochemachenden Werke von Julius Köstlin sie für sich behaupte. Was den Verfasser bewogen hat, trotz der von ihm freudig anerkannten hervorragenden Verdienste Köstlins um die Lutherbiographie, und trotzdem, dass seine in vorerwähnten Schriften niedergelegten Forschungen zum guten Teil bereits in der zweiten Auflage des grossen Werkes jenes Theologen Berücksichtigung und Verwertung gefunden haben, dennoch mit einer eignen zusammenfassenden Darstellung des Lebens Luthers hervorzutreten, das ist in Kürze das, dass er den Begriff einer Biographie auf der einen Seite weiter, auf der andern enger gefasst hat, als es dort geschehen ist. Weiter,

insofern hier ganz besonders darauf Gewicht gelegt ist, Luthers Leben in die Gesamtentwickelung seines Volkes hineinzuzeichnen, neben den kirchlichen und religiösen Stimmungen, Richtungen und Strebungen, von welchen die religiöse Entwickelung Luthers beeinflusst gewesen ist, auch in den weiteren Verlauf seines Lebens überall den zeitgeschichtlichen, politischen, socialen und wissenschaftlichen Faktoren in ausgiebiger Weise Rechnung zu tragen, soweit eine bald fördernde, bald hemmende, eine vorwärts treibende, oder auch vom ursprünglichen Ziele ablenkende Einwirkung von ihnen ausgegangen ist. Aber auch wieder enger, indem der Verfasser darauf verzichtet, eine möglichst vollständige und erschöpfende Chronik des Lebens Luthers, ein Repertorium über die Entstehung seiner Schriften u. dgl. m. zu liefern, sondern sich darauf beschränkt, nur alles das zur Darstellung zu bringen, was für die Entwickelung dieser gewaltigen Persönlichkeit und für den Fortschritt seines Werkes wirklich bedeutsam und charakteristisch hervortritt. Der Leser wird also hier vieles nicht erwarten dürfen, worüber das Köstlinsche Werk Aufschluss und Nachweis bietet, aber auch umgekehrt hier vieles herangezogen und eingehend dargestellt finden, was dort kaum berührt ist. Im Umfange geringer als das grosse zweibändige Köstlinsche Werk, wird die hier angekündigte Lutherbiographie doch eingehendere Darlegungen und einen reicheren Inhalt bieten, als die illustrierte, kürzere Lebensbeschreibung, die derselbe Theologe veranstaltet hat. In welcher Weise die Behandlung des Stoffes geschieht, davon hat der Verfasser in der Schrift „Luther und der Reichstag zu Worms“, welche als 1. Heft der Publikationen des „Vereins für Reformationsgeschichte“ ausgegeben worden ist, eine Probe vorgelegt. Die günstige und anerkennende Aufnahme, welche dieser Schrift zuteil geworden ist, giebt ihm die freudige Zuversicht, dass auch eine in derselben Weise gehaltene Darstellung des ganzen Lebens Luthers als eine wertvolle Gabe werde begrüsst werden. Als Leserkreis wünscht er sich das grössere gebildete Publikum, dessen Bedürfnissen er durch eine möglichst klare und durchsichtige Diktion Rechnung zu tragen bemüht gewesen ist. Weil aber seine Arbeit sich überall auf selbständigen Detailforschungen erbaut, so hat er auch, um mit diesen auch den Fachgenossen zu dienen und vor ihnen sich zu rechtfertigen, am Schluss jedes der zwei mässigen Bände, auf welche sein „Luther“ berechnet ist, die erforderlichen Quellennachweise in Form von Anmerkungen beigefügt.

VIII.

Johanna Spyri. Zwei Volksschriften. Gotha, Friedrich Andreas Perthes, 1884. Preis kart. Mk. 2. 40.

Die beiden Erzählungen, welche hier geboten werden, sind betitelt: „Ein goldner Spruch“ und „Wie einer dahin kam, wo er nicht hin wollte.“

Der goldene Spruch ist die Inschrift, die auf dem herausziehbaren Papierstreifen einer schön gemalten Glücksrose in Golddruck zu lesen war:

Lerne nur das Glück ergreifen,
Denn das Glück ist immer da.

Der Dieterli, der Held unserer Geschichte, hats denn auch endlich ergriffen, wiewohl nach langem Irrgange, denn eine Zeit lang ist er ein verlorener Sohn gewesen, doch ein solcher, in dem das Fünklein unter der Asche nicht erloschen war. Er hats gefunden an der Seite einer lieben treuen Veronika, die auch ihrerseits erst eine gute Weile schmerzlich hatte herumprobieren müssen, bis sie das nahe Glück fand.

In der zweiten Geschichte, einer wahren Perle unserer volkstümlichen Litteratur, waltet ein besonders ergötzlicher Humor. Des Schirmflickers Gritli wird jeder ins Herz schliessen und sich des Segens freuen, der ihr Thun krönt, wohin sie nur kommt. Es ging bei ihr wie bei Josef in Ägypten: was sie that, da gab der Herr Glück zu. Und so wird man sich nicht wundern, dass sie es ist, die den, der dahin kam, wohin er nicht gewollt, eben dahin gebracht hat, wo es ihm nachmals so wohl war, und hundertmal wohler als da, wo er hatte sein wollen.

Die köstlichen Geschichten sind ein gutes Heilmittel gegen hypochondrische Anwandlungen, sie erquicken wie ein frischer Trunk aus hellem Bergquell. Zwar zieht die Verfasserin das Gute

und das Schlimme, das im Menschenherzen verborgen liegt, gleichmässig ans Licht, und doch ists dem Leser zumut, als breite sich nur die Lichtseite des Lebens vor ihm aus, während die dunkeln Schatten kaum wie flüchtige Nebel darüber hinweghuschen. Das macht, dass die ewige Sonne über dem Ganzen steht, die alles in die rechte Beleuchtung stellt. Man legt eine solche Erzählung mit allseitiger Befriedigung aus der Hand und dankt der lieben Erzählerin mit einem freudigen: „Die kann's!“

IX.

Johanna Spyri, Geschichten für Jung und Alt im Volk. 1. Heft: Der Toni von Kandergrund. Mit Titelbild und illustriertem Umschlag. Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1884. Preis kart. 20 Pf.

Um eine gesunde und segensreiche Lektüre „für Jung und Alt im Volk“ zu liefern, dazu gehört mehr als guter Wille, mehr auch als eine anerkennenswerte Tendenz. Eine ganz besondere Begabung ist erforderlich, um dieser grossen, schwerwiegenden Aufgabe allseitig zu entsprechen. Die sogenannten christlichen Geschichten sind leider oft schnell zusammengeraffte, dürftige Machwerke, bei denen die mitunter recht grell hervortretende Tendenz das beste thun und den Mangel an Geschmack und innerer Tüchtigkeit ersetzen soll. Durch diese Absichtlichkeit wird die angestrebte Wirkung schwer beeinträchtigt; vollends verhindert wird der Erfolg, wenn der sonstige Inhalt den Stempel der Plattheit und Dürftigkeit trägt. Wie zu einem gediegenen Christen in erster Linie eine tüchtige Persönlichkeit gehört, deren Gaben und Kräfte durch die Triebkraft des Glaubens von innen heraus harmonisch sich entwickeln, so gehört zu einer guten christlichen Geschichte als natürliche Grundlage eine aus dem vollen Leben geschöpfte, mit sicherem Takte durchgeführte, in allen ihren Teilen wohlgefügte Erzählung. Einer solchen Geschichte wird das christliche Gepräge wohl anstehen, und der Herzschlag des Glaubens, der sich darin offenbart, wird ein gesunder sein. Gerade die christliche Erzählung muss, da die Brunnen verborgener Tiefen darin rauschen und die Strahlen des höchsten Lichts darin sich spiegeln, den Erfordernissen guter Darstellung am meisten entsprechen. Entfalten sich hier lebenswahre Bilder in dem Walten und Ringen aller menschlichen Gaben und Kräfte, in dem Ineinandergreifen irdischer und himmlischer Wirkungen, gewahrt man hier eine scharfe Beobachtung, ein gesundes Urteil, eine geschickte Hand, ein warmes Herz, einen frischen Humor, so wird ein nachhaltiger Eindruck nicht ausbleiben, wenigstens da nicht, wo das Gemüt nicht schon im voraus gegen alle Äusserungen christlichen Sinnes und Lebens eingenommen ist.

Eine Schriftstellerin der bezeichneten Art ist die Schweizerin Frau Johanna Spyri. Ihre Erzählungen zeugen von einer feinen Beobachtungsgabe und von einem seltenen Verständnis für das äussere und innere Leben des Volkes, insbesondere des Kindergemüts. Hier hat alles einen einfachen, natürlichen Fluss wie aus frisch sprudelnder Quelle, nirgends drängt sich eine Tendenz störend hervor. Was man liest, bezeugt sich als lebensvolle Wahrheit. Hierauf beruht die ungemeine Anziehung, welche ihre Schriften allenthalben ausüben. Wir dürfen daher vertrauen, dass die schmucken, wohlfeilen Volksbüchlein, welche die Verlagsbuchhandlung aus der Feder dieser bewährten Erzählerin in steter Folge ausgehen zu lassen sich anschickt, an der Lösung der Aufgabe echter Volksschriften kräftig mitarbeiten, sich zahlreiche Freunde erwerben und veredelnd und fördernd auf die weitesten Kreise unseres Volkes wirken werden.

Nachtrag.

Pädag. Studien, Heft 3, Seite 24 und 25, vergass ich auf die psychologischen Abhandlungen von Hartung „Über das Nachahmen“ und „Über das Üben“ im Jahrbuch des Vereins für w. Päd. (VII. VII. X.) hinzuweisen.

Leipzig. S. Hoffmann.





